Die philosophischen Grundlagen der Theorien des Deutschen Aufsatzes

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

genehmigt von der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Wilhelms-Universität
zu Berlin

von

Michael Conradt

1941

SANKT PAULUS-DRUCKEREI · LUXEMBURG

P 60

Die philosophischen Grundlagen der Theorien des Deutschen Aufsatzes

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

genehmigt von der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Wilhelms-Universität
zu Berlin

von

Michael Conradt

Tag der mündlichen Prüfung 26. Juni 1940
Tag der Promotion 19. März 1943

1941

SANKT PAULUS-DRUCKEREI · LUXEMBURG

1. Referent: Dr. Ottomar Wichmann, Professor der Philosophie und der Pädagogik an der Universität WIEN.

2. Referent: Dr. Eduard Spranger, Professor der Pädagogik an der Universität BERLIN.

Inhalt

EINLEITUNG 5

A. Der deutsche Aufsatz im 19. Jahrhundert 8

B. Der deutsche Aufsatz und die Reformpädagogik im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts 16

DER ERLEBNISBEGRIFF ALS AUSGANGSPUNKT EINER ÜBERSCHAUENDEN THEORIE 29

A. Der theoretische Bildungssinn des Aufsatzes 38

1. Die logisch-formale Schulung 46
2. Die sachlich-einzelinhaltliche Kenntniserweiterung und Kenntnisverfestigung 57
3. Die Belebung und Hebung des Selbstbewußtseins 63

B. Der ästhetische Bildungssinn des Aufsatzes 69

1. Hebung der Empfänglichkeit für das Schöne 76
2. Steigerung der ästhetischen Gestaltungsfähigkeit 82
3. Allgemein-persönliche Förderung im ästhetischen Sinne . . . 88

C. Der ethische Bildungssinn des Aufsatzes 91

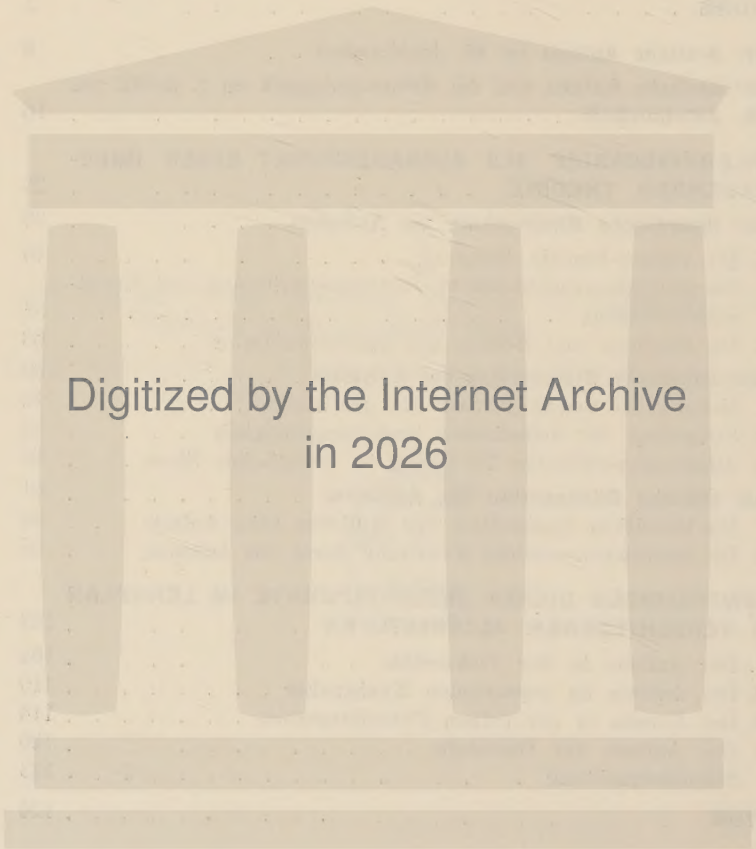
1. Die inhaltliche Gegebenheit des Sittlichen beim Aufsatz . . . 92
2. Die unmittelbar-sittliche Erziehung durch die Leistung . . . 95

DIE AUSWIRKUNGEN DIESER GESICHTSPUNKTE IM LEHRPLAN DER VERSCHIEDENEN ALTERSSTUFEN 103

1. Der Aufsatz in der Volksschule 104
2. Der Aufsatz im sogenannten Knabenalter 110
3. Der Aufsatz in der frühen Pubertätsperiode 114
4. Der Aufsatz der Oberstufe 120

Schlußbetrachtung 123

LITERATUR 124



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41550802_0114

EINLEITUNG

Innerhalb der deutschen Bildungspflege ist der deutsche Aufsatz eine eigenartige Leistungsanforderung, die in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts sich vorbereitet,[1]) in der Hauptsache gegen Ende des 18. Jahrhunderts aufkommt, die sich dann weiterhin rasch entwickelt und heute aus dem Erziehungs- und Bildungsleben unserer Schulen sich kaum mehr wegdenken läßt. Unter deutschem Aufsatz verstehen wir eine schriftlich vorzulegende Ausarbeitung, die als solche, d. h. als diese schriftlich durchgeführte Darstellung und Stellungnahme zu einem inhaltlich wertvollen Problem, beurteilt wird. Sie hebt sich insofern von der älteren rhetorischen Bildungspflege ab, bei welcher das unzweifelhaft höchste Ziel eine äußerlich stilvolle, rednerisch vollkommene Darstellung irgendeines Themas war. Die Auffassung, daß damit ein grundsätzlicher Unterschied gegen früher gekennzeichnet ist, wird dadurch nicht widerlegt, daß in der antiken rhetorischen Bildungspflege einerseits und bei ihrer Wiederaufnahme im älteren Humanismus andererseits auch schriftliche Ausarbeitungen als Mittel zum Zweck eine sehr wichtige Rolle spielen. So hat z. B. Quintilian (38—86 n. Chr.) für bestimmte Abschnitte der jugendlichen Entwicklung die schriftliche Abfassung von Nacherzählungen und Reden sehr stark betont, sie aus pädagogischen Gründen geradezu für das Abschließende auf dieser Stufe erklärt und nur zur Belohnung in besonders günstigen Fällen zugegeben, daß sie auch wirklich vorgetragen wurden.[2]) Dabei sind aber diese Ausarbeitungen immer als Reden oder als Vorübungen für solche gemeint; nicht gilt die einfach fürs Lesen und Nachdenken bestimmte Abhandlung schon

[1]) Vgl. z. B. Reinhold Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, III, 1864, S. 397: die von J. M. Gesner revidierte kurfürstlich Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung von 1737.

[2]) Marcus Fabius Quintilianus, Ars oratoria, liber 10, cap. 3. Deutsch von Ch. Bossler und F. F. Baur, Stuttgart 1865, S. 900 ff. „Die schriftliche Übung (als Hilfsmittel zur Beredsamkeit) bringt zwar die meiste Mühe, aber auch bei weitem den größten Nutzen." (3. Kap. 1).

als die an sich genügende Erfüllung der dabei angestrebten Leistung. Als Buch, Werk, Geschichtswerk u. dgl. hatte auch das Altertum die letztgenügende schriftliche Darstellung schon gehabt, es machte sie aber nicht in einer verkürzten Form pädagogisch und bildnerisch zu einem eigenständigen Bildungsziel, wie dies tatsächlich im Aufsatz der Fall ist. — Umgekehrt finden sich zwar auch in unserer heutigen Bildungspflege rednerische Aufgaben, wie namentlich die Vorträge, für die u. a. ja wohl ebenfalls ein schriftlicher Text oder Bemerkungen zugrunde gelegt werden. Aber es genügt, sich den besonderen Zweck und die Behandlung dieser Vorträge vorzustellen, und man wird sich klar werden, daß der Aufsatz als andersartige Leistung davon unterschieden bleibt, und daß bei uns — ob berechtigt oder nicht, sei einstweilen dahingestellt! — der Aufsatz zumindest noch eine höhere Einschätzung genießt als der Vortrag. Die äußere, sinnlich-persönliche Eindruckskraft des Rednerischen kommt bei der schriftlichen Darstellung, beim Aufsatz ganz in Wegfall [1]; hier muß die geistige Fähigkeit und Leistung als solche beurteilt und bewertet werden. Die Frage nach der theoretischen Besonderheit und Einschätzung dieser Leistung berührt sich eng mit dem Wesentlichen unserer Bildungsauffassung; deshalb spielt die Herausarbeitung des in der Aufsatzpflege vorwaltenden Bildungssinnes keine geringe Rolle in unserer Bildungserörterung. Dem Eifer freilich, mit dem diese Frage behandelt wurde, entsprach nicht immer der Erfolg. Denn die darüber geäußerten Meinungen waren recht verschieden, und anstatt sich im Laufe der Zeit einander mehr anzugleichen, gingen sie vielmehr immer stärker auseinander. Es ist das soweit gegangen, daß, während im unmittelbar unreflektierten Schulleben der Aufsatz nach wie vor durch seine tatsächliche Unentbehrlichkeit das Schwergewicht behielt, die grundsätzlich-theoretische Erörterung in eine Bewertungskrise hineingeriet, die sich schließlich zur vollkommenen Ratlosigkeit auswuchs, in der man für den Aufsatz überhaupt keine letztgenügende Rechtfertigung mehr fand und in theoretisierender Hartnäckigkeit geradezu dessen Abschaffung forderte, — eine „Lösung", der die Erfordernisse der Praxis denn doch allzusehr widersprachen! Zweifellos zeigt sich gerade auch hierin die enge Verbundenheit der Aufsatzpflege mit unserem grundsätzlichen Erziehungsdenken:

[1]) Vgl. weiter unten: 1. und 2. Objektivation. S. 49.

Es ist die Krise eines nur noch der Selbstauflösung fähigen, radikal subjektivistischen Denkens, welches auch in diesem besonderen Problem des Aufsatzes, bei Anstrebung letzter Folgerichtigkeit, sich selbst ad absurdum führen muß.

Wie ist nun eine allgemeine Theorie des deutschen Aufsatzes zu gewinnen? Man könnte die Geschichte oder die Erfahrung als Lehrmeisterin zu Rate ziehen, um aus historischen und empirischen Quellen Baumaterialien für ein solides Fundament zusammenzutragen. Eine Didaktik auf eklektischer Grundlage würde aber möglicherweise nur desto größere Verwirrung schaffen. Denn wo ist das Kriterium, um in den gegenwärtigen, widerstreitenden pädagogischen Ansichten das Richtige vom Unrichtigen zu scheiden? Wo ist das Kriterium, um aus den historischen Theorien das Brauchbare vom Unbrauchbaren zu sondern? Nicht die Geschichte bietet uns hier die letzte Grundlage, nicht die Erfahrung gewährt uns hier die letzte Sicherheit, sondern die allgemeine Überlegung und Behandlung des Grundsätzlichen, d. i. wenn sie zur wissenschaftlichen Durchführung und Fassung kommt, die Philosophie. Solche Ausgangspunkte und allgemein anerkannte Prinzipien, wie sie z. B. E. Laas für den Deutschunterricht und besonders für den deutschen Aufsatz fordert,[1]) können nur philosophische Ausgangspunkte und philosophische Prinzipien sein, wobei gleich hier bemerkt sei, daß bestimmte weltanschauliche Richtungen, wie etwa die christliche oder völkische, dadurch in ihrer Bedeutung nicht zurückgedrängt oder gar verneint werden; gemäß der Polarität, in welcher der weltanschauliche Geist einer Zeit zur Philosophie steht, werden solche Prinzipien einer Philosophie, die als Weltanschauung und als Werttheorie gedacht ist, sich als ausschlaggebend erweisen, wenn es zur grundsätzlichen logischen Durchdenkung kommt[2]).

Um den Blick zu schärfen für jene entscheidenden Gesichtspunkte einer Aufsatzdidaktik, möge der philosophischen Erörterung ein kurzer Ausblick auf die Theorie des deutschen Aufsatzes im 19. Jahrhundert vorausgehen; denn, wenn die Geschichte auch nicht die Grundlagen bieten kann, so wird sie uns doch wertvolle Gesichtspunkte für die Aufsatztheorien bieten; sie gibt

---

[1]) Ernst Laas, Der deutsche Unterricht, 2. Auflage. Berlin 1881, S. 1.

[2]) Vgl. O. Wichmann, Erziehungs- und Bildungslehre, Halle 1935, S. 110 f.

Anlaß zur Betrachtung über die Entstehung und organische Entwicklung dieser Theorien; über das, was an ihnen einseitig ist und das, was an ihnen als Allgemeingültiges anerkannt werden kann; schließlich, wie es zu einer gewissen Katastrophe des bildnerischen Denkens auf diesem Gebiete gekommen ist[1]).

A. DER DEUTSCHE AUFSATZ IM 19. JAHRHUNDERT.

Der deutsche Aufsatz betrifft, wie alle Bildungspflege, das Verhältnis eines zu bildenden Menschen zu einem Gegenständlichen, (Wert, Gehalt, Aufgabe), wobei ihm eine überlegene Persönlichkeit das Verhältnis zu diesem Inhalt vermitteln soll. Dieser relationale Charakter der Bildung kann nicht stark genug betont werden und kann nie richtig dargestellt werden, wenn man nicht diese drei Faktoren je in ihrer Eigenart und der ihnen zukommenden Bedeutung würdigt: den Zögling mit seinem inneren Selbst- und Wertgefühl, mit der Spontaneität seiner übergreifenden Anlagen, mit seinem Gerichtetsein auf ein Werthaftes; ferner den Gegenstand und die Aufgabe in ihrer unausweichlichen sachlichen Geltung; endlich die Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit mit ihrer reiferen Erfahrung, größeren Überschau, stärkeren Willenssdurchbildung und vorausschauenden Beurteilung des jeweils Angemessenen. Ein Zeitalter, das aus seiner ganzen Grundhaltung heraus diese Faktoren richtig einzuschätzen und zu würdigen geneigt ist, wird auch bildungstheoretisch in der Beurteilung des Erziehungsverhältnisses von einem richtigen Gefühl geleitet sein, während bei vorherrschender Tendenz zur Zurückdrängung oder Ausschaltung bestimmter Faktoren sich Irrtümer und Fehlurteile ergeben müssen. Da der deutsche Aufsatz in der von uns gekennzeichneten Art wesentlich im Zeitalter und unter Vorherrschaft des deutschen Idealismus entstand, so möchte man bei dieser ursprünglichen Aufsatztheorie einen vorherrschenden konstruktiven Subjektivismus vermuten. Aber dieser Subjektivismus ist nicht empirisch-psychologisch im Sinne des Positivismus, sondern apriori-metaphysisch, und so bewahrte der deutsche Idealismus, zu dem ja nicht nur Fichte

[1]) Hervorragendes Material bieten für diese Zwecke: Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichtes, München 1907 und Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtes, 1. Aufl. 1885, 3. Aufl. Berlin-Leipzig 1919 und 1921.

(subjektiver Idealismus), der jüngere Schelling und Schleiermacher, sondern auch Kant (transzendentaler Idealismus), der spätere Schelling (objektiver Idealismus) und Hegel (logischer Idealismus) zählen, gerade auf erzieherischem Gebiete immer einen gesunden Sinn fürs Gegenständliche und Autoritative, eine Tatsache, die in der fast durchgehenden Bevorzugung der alten Sprachen und der strengen Durchführung des humanistischen Gymnasiums zum Ausdruck kommt.

So klingt bei Joh. Gottfried Herder, wo er in seinen Schriften und seinen Reden,[1]) die er als Rektor des Ernestinums in Weimar gehalten hat, auf den Aufsatz zu sprechen kommt, durchaus in aller Betonung des Subjektiven auch die richtige Würdigung des Sachlichen und Gegenständlichen mit an. Er gibt z. B. in der Rede „Von Schulübungen" (1781) [2]) eine ausführliche Theorie des Aufsatzes: „Über Nacherzählungen, Übersetzungen, Dichterversuche, Collektaneen und Disputationen." Ein ander Mal spricht er „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen" (1796): [3]) „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will. Also kleine Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern . . . sind die Zellen" des geistigen Aufbaues . . . „Die Schreibfeder schärft den Verstand, sie berichtigt die Sprache, sie entwickelt Ideen, sie macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise tätig. . ." Im „Ideal einer Schule" 1769) [4]) gibt er die Gebiete an, denen die Aufsatzthemen zu entnehmen sind: Nach der „ersten Ordnung des Sprechens folgt in der zweiten das Schreiben: und also der Stil. — Laß den Schüler die Erfahrungen und Versuche, die er sieht, in aller Wahrheit aufschreiben; die Bilder der Historie und Geographie in allem Lichte aufschreiben; die Einleitung in die Geschichte der Religion und der Menschheit in aller ihrer Stärke aufschreiben und er hat alle Übungen der Schreibart, weil er alle der Denkart hat." — Unser Zeitalter und das kommende, so sagt er anderswo, ist „ein redendes und schreibendes Jahrhundert." [5])

---

[1]) Joh. Gottfried v. Herder's Sämtliche Werke, hrsg. v. Stephan, Bd. 30, S. 1 ff.

[2]) Ebenda, Bd. 30, S. 60 ff.

[3]) Ebenda, Bd. 30, S. 217.

[4]) Ebenda, Bd. 30.

[5]) Ebenda: „Vom Fortschreiten einer Schule mit dem Zeitalter" (1798).

Ebenso ist bei Schleiermacher, der doch wirklich geneigt war, das Recht der Subjektivität gelten zu lassen, dennoch, wenn er auf den Aufsatz zu sprechen kommt, der sachliche und gegenständliche Anspruch vollauf gewürdigt: „Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Geratewohl gegeben werden ... Nur Aufgaben, die im Zusammenhang stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat, darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden. Damit hängt zusammen, daß man auch nicht Aufgaben stelle, die über das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Jugend hinausgehen, also zu hoch liegen. Dies ist in zweifacher Rücksicht nachteilig: denn einmal ist unmöglich, Gegenstände, die an sich zu schwierig und hoch sind, so zu bearbeiten, daß man mit dem Stoffe ringend auch zugleich auf die künstlerische Seite der Sprache Sorgfalt verwende; sodann aber ruft man in der Jugend eine Überschätzung ihrer selbst hervor und nährt eine Anmaßung, von der man sie zurückhalten sollte.“ [1]) Für jeden Aufsatz verlangt Schleiermacher eine entsprechende Anleitung: „Jeder muß zunächst eine Skizze eingeben, diese Skizzen werden dann untereinander verglichen, diejenigen, welche am gehaltreichsten zu sein scheinen, hervorgehoben, kritisiert, abgekürzt und ergänzt, je nachdem dies oder jenes erforderlich ist. Schon infolge dieser Operation kommt das Gute, was einzelne geleistet haben, allen übrigen zugute. Dann erst, wenn der Stoff übersichtlich gesammelt, die Anordnung der Gedanken und der einzelnen Teile beurteilt ist, kann man an die Ausführung selbst gehen ... Allein ein einziger Aufsatz, so vorbereitet und demgemäß bearbeitet, wird mehr Nutzen bringen, als eine Masse nur fragmentarisch und willkürlich ausgeführter Arbeiten.“[2])

Dieselbe Haltung und Geltung der Objektivität betont begreiflicherweise auch Hegel, der von seinem Gedanken des objektiven Geistes aus die Mehrdarbietung als Grunderscheinung und Grundforderung pädagogischen Lebens anerkennt. Als Gymnasialdirektor in Nürnberg (1808—1816) äußerte er sich über den

---

[1]) Schleiermachers pädagogische Schriften, hrsg. v. E. Platz, 3. Aufl. Langensalza 1902. S. 372.

[2]) Ebenda, S. 372.

deutschen Aufsatz in Reden,[1]) die er bei Anlaß von Preisverteilungen hielt: Die Jugend ist „vom eigenen Reflektieren und Raisonnieren" abzuhalten; ... „Wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen;" [2]) Gegenstand der direkten Belehrung und auch der Aufsätze sind „die sittlichen Ideen, die von dem Kinde, von dem Knaben, dem Jünglinge, nach Maßgabe ihres Alters, wohlverstanden werden." [3]) „In seiner Stellung (als Prüfungskommissar für Brandenburg (1820) lag es ihm ob, die von den Abiturienten angefertigten deutschen Aufsätze durchzusehen und zu begutachten. Um die Schäden, die sich zeigten, die oberflächlichen Gedanken, Gemeinplätze und allgemeine Redensarten möglichst zu verhüten, stimmte Hegel seine Forderungen sehr herab. Er wollte nicht, daß man von der Jugend schon Selbsterdachtes fordere; vielmehr solle man auf eine klare und geschmackvolle Reproduktion dessen sehen, was im Kreise des Gymnasialunterrichtes vorgekommen, da die Arbeiten der Abiturienten besonders auch den Zweck hätten, die oberen Behörden mit dem Zustand der Gymnasien bekannt zu machen. Oft lobte er die gute Gesinnung in den Aufsätzen, ... warnte vor gedankenleerer Rhetorik und verbreitete seine Kritik über Handschrift und das Format der Arbeit." Den Schulaufsatz will er als „Reproduktion mitgeteilten Gedankenstoffes" [4]) aufgefaßt wissen. Daß er auch den „philosophischen" Aufsätzen nicht abgeneigt ist, geht aus einer Preußischen Lehrverfügung vom 26. Mai 1825 hervor, die wesentlich auf Hegels Veranlassung entstanden war und einen Unterricht in philosophischer Propädeutik auf den Oberklassen des Gymnasiums anrät.[5])

Dem entspricht auch der Geist der amtlichen Verfügungen und Lehrpläne dieser Zeit, an denen die Genannten ja z. T. auch selbst mitarbeiteten. Der Lehrplan des Joachimsthal'schen Gymnasiums in Berlin von 1803 war ganz im Sinne Joh. H. Ludwig Meirottos (1747—1800), des

---

[1]) Hegels Gymnasialreden, in Hegels Werke: Jubiläumsausgabe von Glockner, Stuttgart 1935 ff. Band 3. S. 246—297.

[2]) Ebenda, S. 251 f. (Rede vom 14. Sept. 1810).

[3]) Ebenda, S. 267 f. (Rede vom 2. Sept. 1811).

[4]) Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts, München 1907, S. 345 und 359.

[5]) Ebenda, S. 330.

friderizianischen Schulpädagogen, gehalten. Die Aufsatzpraxis an den vorbereitenden und rhetorischen Klassen des Gymnasiums stellt sich durch zwei konzentrische Kreise dar: in den vorbereitenden Klassen soll der Aufsatz Reproduktion sein, und als Themata sollen gewählt werden sinnlich-anschauliche Gegenstände aus dem Gesichtskreis der Schüler; in den rhetorischen Klassen wird mehr Wert gelegt auf die Form und den Stil des Aufsatzes: auf der ersten Stufe angenehmer Vortrag und Schilderung sinnlicher Gegenstände; auf der zweiten Schilderung nichtsinnlicher Gegenstände; auf der dritten Versuche in Poetik und Rhetorik, sowie Behandlung allgemeiner Ideen. — Der Süvern'sche Lehrplan von 1816[1]) formuliert die Reihenfolge in der Themenwahl mit drei Stichwörtern: Analyse, Synthese, Universalität. Analyse in den unteren Klassen, indem Einzelerscheinungen und konkret-sinnliche Gegenstände beschrieben werden; Synthese in den Mittelklassen: es wird Wert gelegt auf Ganzheit, auf inhaltlichen Zusammenhang und formalen Periodenbau; Universalität in den Oberklassen: es sollen allgemein-abstrakte, philosophische Ideen und Grundsätze systematisch, logisch und rhetorisch entwickelt werden. — Der Spilleke'sche Lehrplan des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin von 1823[2]) stellt als Hauptforderung auf, daß der Lehrer stets eine Anleitung zum aufgegebenen Aufsatz biete. Es ist dies eine Anerkennung und ungescheute Anwendung des Prinzips, das in der heutigen Didaktik als das Prinzip der Mehrdarbietung bezeichnet wird.[3]) So bewegen sich diese anfänglichen, durchaus philosophisch auf der Höhe stehenden, dabei aber praktisch gerichteten und aus der Praxis entsprungenen Aufsatztheorien auf dem Mittelweg und nehmen verständnisvoll Rücksicht ebensosehr auf das zu bildende Subjekt der Erziehung und seine Anlagen, als auch auf das darzubietende Objekt, an dem und nach dem der Zögling

[1]) Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts. München 1907 S. 324.

[2]) Ebenda, S. 326.

[3]) Als weitere Beispiele seien noch erwähnt: Die Ostpreußische Direktorenkonferenz v. 1831; R. H. Hiecke, um 1840 Direktor am Merseburger Gymnasium; die Bayrische Absolutorialprüfung v. 1830; die Sächsische Reifeprüfung v. 1829; der Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich von 1849. Vgl. Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts, S. 305, 364, 238.

gebildet werden soll; es liegt in diesen überzeugt idealistischen Theorien ein pädagogischer Realismus, der sehr viel fruchtbarer war als die späteren radikal wertphilosophisch sich gebärdenden Didaktiken, die einseitig die Subjektivität oder die Objektivität betonen. So hat man hinsichtlich des deutschen Aufsatzes den Eindruck, daß in diesen Anfängen, wo es sich um die Durchsetzung einer neuen, wichtigen, gerade diesen Idealisten am Herzen liegenden Unterrichtsform handelt, den praktischen Anforderungen Genüge geleistet wurde. Diese durchaus gemäßigte und abgewogene, dem Erziehungs- und Bildungssinn des Aufsatzes gerecht werdende Theorie, setzt sich dann weiter durch mehrere Menschenalter fort und bewahrt sich, trotz einiger Schwankungen nach der einen oder anderen Seite, einen im ganzen gesunden Sinn für das Tatsächliche und Mögliche dieser Bildungsform.

Es sei dieser Geist der Aufsatzpflege, die in mehreren Fällen auch theoretisch weiter ausgestaltet wird, noch an einigen besonders bemerkenswerten Persönlichkeiten gekennzeichnet:

Ludwig Giesebrecht (1792—1873), am Stettiner Gymnasium, berührt in einer Denkschrift (um 1850) die philosophischen Grundlagen des deutschen Aufsatzes, die höchst neuzeitlich anmuten: a) das Gymnasium bietet eine Mehrheit sprachlicher und sachlicher Kenntnisse; alles muß zu einem einheitlichen und organischen Ganzen zusammengefaßt werden. „So gewiß Lehrer und Schüler denkende Menschen sind, ebenso gewiß regt sich in beiden stärker oder schwächer der Trieb, die mannigfaltigen Empfindungen, Wahrnehmungen, Darstellungen ... des Bewußtseins ... aufeinander und auf eine ihnen allen gemeinschaftliche Einheit zu beziehen. Dahin drängt begreiflich jeder Lehrgegenstand innerhalb seiner Sphäre. Dahin umfassender der logische und psychologische Unterricht, dahin vor allem die Religion als Glaube und Wissen." ... „Aber jenes Zusammenfassen ist eine gemeinschaftliche Tätigkeit des Lehrers und der Schüler, die begreiflich eine Sprache fordert und ebenso begreiflich keine andere als die Muttersprache." ... „Daher bleibe der deutsche Unterricht und der deutsche Aufsatz einem Lehrer vorbehalten, und zwar demjenigen, dessen Lehrobjekt den weitesten Blick über den gesamten Lehrstoff der Schule eröffnet; der Religionsunterricht und die philosophische Propädeutik

stehen in dieser Hinsicht voran.“ [1]) Giesebrecht entwickelt dann, daß in den unteren Klassen der deutsche Aufsatz Reproduktion sein soll, wie Hegel es auch fordert,[2]) dann selbständige Produktion werden muß im Sinne Joh. H. Ludwig Meierottos (1772—1800), die geradezu als die Vertreter der Freiheitlichkeit und der Selbständigkeit zu nennen sind.[3]) So haben Giesebrecht und seine Zeitgenossen schon um 1850 die höchst modernen Grundsätze der Konzentration und der in solchem Sinne zu fordernden und zu fördernden freien Produktivität vertreten.

Im letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts erstand in Ernst L a a s der vielleicht großzügigste und fruchtbarste Theoretiker des deutschen Aufsatzes. In der Stoffwahl bekundet er eine gewisse Universalität. Themen aus der deutschen Literatur, wie aus der französischen, der englischen und den antiken Literaturen und ebenso aus dem praktischen Leben werden als gleichberechtigt vorgeschlagen. In seinem Idealismus scheint er einer gewissen Übertreibung zu verfallen, wenn er meint, „der deutsche Aufsatz ist nicht nur eines der Mittel zur Schulung des Geistes für wissenschaftliches Denken und Arbeiten, sondern das Mittel κατ' ἐξοχήν, der Zauberstab, der die Gedankenwelt der Schüler erschließt, indem er sie zur Produktion nötigt.“ [4]) — „Die mit dem Aufsatz verknüpfte Arbeit,“ sagt Laas an einer anderen Stelle, „erweist sich nicht bloß als eine logische, sondern ganz allgemein als eine wissenschaftliche Propädeutik.“ [5]) Gegen den freien Aufsatz äußert er sich: „Je freier er wird, desto unergiebiger wird er.“ — Tatsächlich liegt hier schon, wie bei Ludwig Giesebrecht, eine Auffassung vom Aufsatz als Ausdruck des ideell-ganzheitlichen Erlebnisses vor, welches in gewisser Weise den Bildungssinn und Bildungswert als solchen verkörpert und so dieser Auffassung ein Recht gibt. Es ist Laas' Verdienst, diesen Sinn als solchen erkannt zu haben, und weil damals die positivistisch-subjektivistische Verkennung der wissenschaftlichen Mehrdarbietung zum Glück noch fehlte, die logisch-wissenschaft-

[1]) Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts, München 1907, S. 343 und 344. O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, „Konzentration“, S. 152 und 232.

[2]) Vergl. oben, S. 11.

[3]) Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts, München 1907, S. 345.

[4]) O. Apelt, Der deutsche Aufsatz, Leipzig 1910, S. 31.

[5]) E. Laas, Der deutsche Aufsatz, Berlin 1898, 3. Aufl. S. 18.

liche Ausgestaltungsmöglichkeit des Aufsatzes mit einer hervorragenden Folgerichtigkeit dargetan zu haben. Seine Aufsatztheorie stellt insofern etwas Einzigartiges dar.[1])

Einer besonderen Bedeutung würdig ist in diesem Zusammenhang die Auffassung Friedrich Nietzsche's (1844—1900), der in seiner Rede „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten" [2]) eine ganz eigenartige, für uns nicht ohne weiteres begreifliche Stellung nimmt. Er wendet sich nämlich gegen den übertriebenen Subjektivismus, dessen man nach unserer Darstellung die Aufsatzpflege des 19. Jahrhunderts doch keineswegs beschuldigen kann. Mit dieser seiner Kritik nimmt Nietzsche ein Zeitalter des Subjektivismus vorweg, das erst anderthalb Menschenalter später wirklich wurde; er nimmt aber nicht nur dieses Zeitalter des Subjektivismus vorweg, sondern führt auch eine grundsätzliche Kritik und gegnerische Stellungnahme durch, die dann später, in Überwindung dieses Subjektivismus, erst mühsam erkämpft werden sollte. Eine Paradoxie ohnegleichen und zugleich eine Selbstkritik dieses subjektivistischen Denkens ist es, wenn es seinerseits Nietzsche, der sich natürlich dem Wortlaut nach gegen die Pädagogik und Schule seiner Zeit richtete, als Kronzeugen der eigenen liberalisierenden, antigegenständlichen Theorie glaubte anführen zu können! Deshalb ist es wichtig, hier genau zu beachten, in welcher Richtung Nietzsche's Kritik geht und wogegen sie sich wendet. Nachdem er von einem Tiefstand des deutschen Gymnasiums und des Deutschunterrichts gesprochen hat,[3]) weist er hin auf die Problematik des deutschen Aufsatzes: „Die „Spitzenleistung" des deutschen Unterrichts ist die „deutsche Arbeit" (gemeint ist der Aufsatz), . . . ein Appell an das Individuum, . . . das allergefährlichste Element des

---

[1]) Zu erwähnen wären hier auch noch: R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, 1. Aufl. Leipzig 1867, 16. Aufl. Berlin 1922. — Philipp Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache, 4. Teil des Lesebuches, 1. Aufl. 1842. 3. Aufl. Stuttg. 1863. — R. Lehmann, Der deutsche Unterricht, 2. Aufl. Berlin 1910. — O. Apelt, Der deutsche Aufsatz, Leipzig 1910. — Gustav Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl. München 1905.

[2]) Fr. Nietzsche, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 6 Reden, gehalten in Basel 1872, Werke, Ausgabe F. Koegel, Leipzig 1896, Bd. IX.

[3]) Ebenda, S. 252 ff.

heutigen Gymnasiums." [1]) Für Nietzsche bedeutet es „ein an und für sich unpädagogisches Thema", wenn „der Schüler zu einer Beschreibung seines eigenen Lebens, seiner eigenen Entwicklung veranlaßt wird;" [2]) dann fügt Nietzsche eine Schilderung des Jugendlichen hinzu, die an sich im Sinne der subjektivistischen Theorie einen wahren Idealzustand darstellen würde, von Nietzsche selbst aber zum Grunde allerschärfster Kritik gemacht wird: er spricht von einem „taumelnden Gefühl der geforderten Selbständigkeit", das „diese Erzeugnisse mit einem allerersten, nie wiederkehrenden, berückendem Zauber" umkleidet; der junge Mensch empfinde sich bei solchen Aufgaben „als fertig geworden, als ein zum Sprechen, zum Mitsprechen befähigtes, ja aufgefordertes Wesen." [3]) „Während eine rechte Erziehung mit allem Eifer gerade nur darauf hinstreben wird, den lächerlichen Anspruch auf Selbständigkeit des Urteils zu unterdrücken und den jungen Menschen an einen strengen Gehorsam unter dem Szepter des Genius zu gewöhnen." [4]) Nietzsche verurteilt also hier schärfstens das, was die subjektivistische Reformpädogogik als Ideal aufstellt: „Das persönliche Gestalten", die „Beschreibung des eigenen Lebens", „das allseitige Gewährenlassen der sogenannten „freien Persönlichkeit" ist für ihn nichts anderes als „Barbarei und Anarchie." [5])

B. DER DEUTSCHE AUFSATZ UND DIE REFORMPÄDAGOGIK IM ERSTEN DRITTEL DES 20. JAHRHUNDERTS.

Für die subjektivistisch-reformerische Pädagogik, die ungefähr mit der Jahrhundertwende einsetzt und ihren Höhepunkt in Deutschland in der Zeit nach 1919 erlebt, ist es nicht leicht, eine allgemein kennzeichnende Bestimmung zu treffen. Da die Beschreiber und Kritiker einer solchen Richtung begreiflicherweise das Bestreben haben, eine wirklich entscheidende Wesensfassung durchzuführen und nun genau einzuhalten, werden solche Richtungen grundsätzlicher, folgerichtiger und systematischer dargestellt, als sie es in der Tat sind. Ursprünglich a l l g e m e i n kennzeichnend ist hier nur der ausschweifende unbedingte Fortschrittsglaube, der sich an den Ausdruck

[1]) Fr. Nietzsche, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 6 Reden, gehalten in Basel 1872, Ausg. F. Koegel, Leipzig, 1896, Bd. IX., S. 256, 258.
[2]) Ebenda, S. 256.
[3]) Ebenda, S. 257.
[4]) Ebenda, S. 258. — [5]) Ebenda, S. 259, 261.

„Reform" heftete, d. h. eine vage Vorstellung von der Beschränktheit, Befangenheit und „Rückständigkeit" der bisherigen autoritativen Pädagogik und eine Ueberzeugung von der grenzenlosen Ueberlegenheit des eigenen Standpunktes, der sich von diesen Hemmungen frei gemacht zu haben vorgibt und nunmehr in jeder Beziehung das Wahre und Eigentliche der hier in Betracht kommenden erzieherisch-bildnerischen Belange auszumachen glaubt. Der liberalisierende Grundzug dieser Reformpädagogik findet darin seinen Ausdruck, daß man mit der bloßen Absage an bisherige Vorurteile das Richtige getroffen zu haben vorgibt, ein Vertrauen also in das freie Sichergeben der erforderlichen Gesichtspunkte. Damit hängt dann zusammen, daß ziemlich planlos und zusammenhanglos jeder sich berufen fühlt, von den ihm gerade aufgehenden Erleuchtungen aus nunmehr die wahre erzieherische Kunst und Weisheit auszusprechen und zu formulieren, wobei man, wie der Pubertierende, gar nicht ahnt, welche Komplizierungen sich im Fortgang solcher Aufstellungen ergeben und wie sehr man dann auch wieder an dem eigenen unbedingten Ansatz Kritik üben muß! Meistens genügt die Nebeneinanderstellung oder Gegenüberstellung dieser unbedingten reformerischen Grundsätze, um zu zeigen, wie undurchdacht und undurchführbar diese anmaßlichen radikalen Verbesserungen sind und wie sehr es hier der überschauenden Erwägung der verschiedenen Darstellungen bedarf, um zu einer richtigen Würdigung der Sachlage zu gelangen. Dabei wird es sich bei näherem Zusehen oft herausstellen, daß solche wirklich besonnene und sachgemäße Stellungnahme in jenen älteren, verurteilten Auffassungen weitgehend schon vorlag und jetzt erst wieder richtig gewürdigt wird.

Will man über die vielfachen tumultuarischen und revolutionären Aeußerungen und Vorschläge auf dem Gebiet des Aufsatzunterrichtes einigermaßen Ueberblick gewinnen, so ist es nützlich, zwei Hauptrichtungen zu unterscheiden: die sensualistisch-empiristische und die idealistisch-subjektivistische Wertungsweise.

Bei der sensualistisch-empiristischen Wertungsweise bewegt sich das reformerische Ueberlegenheitsgefühl innerhalb der naturalistisch-positivistischen Voraussetzung, daß jede unmittelbare und ursprüngliche Geltendmachung eines geistig-sinnhaften Gehalts als solchen (also etwa eines Begriffs,

einer Aufgabe, eines sittlichen Wertes) widernatürlich und deshalb unpädagogisch sei: alle wirklichen theoretischen, ethischen und ästhetischen Werte müßten sich „von außen", durch die bloß sinnlich-erfahrungsmäßigen Eindrücke der Umwelt ergeben. Das Beispiel für einen solchen Versuch, innerhalb der Erziehung alles geistig-selbständige Aufwärtsführen zu vermeiden und nur die dingliche Umwelt wirken zu lassen, hatte einst Rousseau (1712—1778) im ersten Teile seines Emile gegeben: Die Erziehung muß „negativ" sein, indem sie lediglich Hindernisse abwehrt, sie darf „nicht Zeit gewinnen", sondern muß „Zeit verlieren wollen;" [1]) durch Zweckmäßigkeitserwägungen sollen dem Kinde die ersten Grundsätze der Wahrhaftigkeit, des Eigentums, usw. klar werden; [2]) ethische Unterweisung darf erst im Reifealter erfolgen, in der Periode „der zweiten Geburt", in der der Jugendliche „erst wirklich zum Leben geboren" wird; [3]) der Blick ins eigene Innere führt hinaus auf eine dogmenfreie, lichtvoll klare Religion.[4]) Nach Rousseau haben Philanthropen wie Trapp (1745—1818) und Campe (1746—1818) diese positivistisch-naturalistische Tendenz aufgenommen; sie spielt auch bei Pestalozzi (1746—1827) eine gewisse Rolle, kehrt dann wieder in der Ziller'schen Schule und wurde in der Reformpädagogik namentlich dort herrschend, wo man vorwiegend die Volksschularbeit im Auge hatte. In den Theorien des Arbeits- und Gesamtunterrichts spielt ein solcher Grundsatz, alles von äußeren Eindrücken her sich ergeben zu lassen, eine große Rolle, ja man kann sagen, oft wird die grundsätzliche Absage an alles begriffliche, sinnhaft und werthaft Aufbauende *als solches*, die Bekämpfung des Mathematischen, Grammatischen, aller fremd- und großartigen Gehalte aus Geschichte, Kunst, Religion, als *erste* Voraussetzung einer wirklich pädagogischen Haltung genommen.

Während hierbei jede letztlich innerliche Spontaneität geleugnet und für unmöglich erklärt wird — denn mit der Anerkennung dieser inneren Freiheitlichkeit und Schöpferkraft müßten ja auch deren Aeußerungen, d. i. *übergreifende* Werte

---

[1]) Jean Jacques Rousseau, Emile oder über Erziehung, übers. von H. Denhardt-Rehlauf, I. S. 132.

[2]) Ebenda, I. S. 123ff; 143ff; 235ff; 320ff.

[3]) Ebenda, II. S. 5.

[4]) Ebenda, II. S. 134—209.

und Gedankeninhalte anerkannt werden! —, geht eine andere Richtung von einer überschwänglichen Bewertung dieser inneren Spontaneität aus und fühlt sich insofern subjektivistisch und reformerisch, als auch sie keinen überragenden geistigen Gehalt und Anspruch gelten läßt, sondern einzig diese innerlich-idealistische Regung, so wie sie in jedem Menschen und namentlich in jedem unverbildeten Jugendlichen vorauszusetzen sei, ausschlaggebend macht. So sehr sich diese beiden Richtungen bei wirklich folgerichtiger Durchführung widersprechen, so häufig gehen sie bei der tatsächlich hier obwaltenden unklaren und phrasenhaften Geisteshaltung ineinander über. Da fast immer ein richtiges Verantwortungsgefühl für die vorgebrachte Grundwertung hier fehlt, macht es für das reformerische Selbstbewußtsein oft garnichts aus, von der einen Wertungs- und Arbeitsweise zur anderen überzugehen, so daß man meist nur von einer vorwiegenden Grundwertung mehr sensualistisch-empiristischer oder subjektivistisch-idealistischer Art reden kann.

Es seien zunächst einige bezeichnende Vertreter der ersteren Richtung hinsichtlich der Aufsatztheorie hier angeführt. Viel Aufsehen erregt haben die Volksschulpädagogen Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus mit ihren Veröffentlichungen,[1]) in denen sie besonders auch dem „neuen" Aufsatz die Wege zu bereiten versucht haben. Sie verwerfen jeden Aufsatz, dessen Thema sich auf einen über den Alltag und die Umwelt hinausführenden Sinngehalt bezieht: „Wir erziehen die Kinder dazu", so wird in bezug auf die alte Aufsatzmethode versichert,[2]) „Phrasen zu machen, Aufsätze nach ‚Hörensagen' abzufassen." Für diese Schulmänner ist der Aufsatz nicht die einheitliche, ganzheitliche, von einem Gesichtspunkt aus geordnete, auswählende und bewertende Darstellung eines Gegenstandes, sondern atomisierende, mosaikartige Beschreibung einzelner sinnlicher, möglichst gedanken- und ideenloser, darum umsomehr gefühlsreicher Eindrücke: „Es kommt darauf an, nicht

---

[1]) Adolf Jensen-Wilhelm Lamszus, Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat, Hamburg 1910. — Dieselben, Poesie in Not, Hamburg 1913; als 2. Aufl. davon: Schulkaserne oder Gemeinschaftsschule, Berlin 1921. — Dieselben, Der Weg zum eigenen Stil, Hamburg 1911.

[2]) Adolf Jensen-Wilh. Lamszus, Unser Schulaufsatz, 7.—10. Tausend, Hamburg 1911, S. 27 f.

einen Aufsatz, der sich über ‚meine Ferien' erstreckt, zu schreiben. Auch nicht einen ganzen ‚schönsten Ferientag' auszubreiten. Sondern es kommt darauf an, einen Augenblick, einen gesteigerten, vom Leben durchpulsten Augenblick in aller Sinnlichkeit, d. h. mit allen starken Worten, die ausgesprochen wurden, mit jeder charakteristischen Gebärde, mit jedem Mienenspiel, mit jedem Atemzug festzuhalten und zu vergegenwärtigen." [1]) Es ist dies eine Darstellungskunst, die darauf hinaus kommt, „daß nur noch ein grenzenloser Impressionismus Recht hat, der, selbst wenn er bei gewissen Anlässen Erfolg hat, doch die Fülle der Sinn- und Wertmöglichkeiten in allerverhängnisvollster Weise beschränkt".[2]) Aber nicht bloß für den Kinderaufsatz in der Volksschule, nicht bloß für den „freien" oder „Erlebnis"-Aufsatz in den unteren Klassen der Mittelschulen sind bei Jensen und Lamszus solche Gesichtspunkte maßgeblich; auch der Aufsatz in den oberen Klassen des Gymnasiums wird nach denselben Gesichtspunkten bewertet. Auch hier sind die Aufsatzstoffe nicht dem höheren Bereiche der Geschichte, der Literatur, oder der Ethik zu entnehmen, sondern dem Klassenleben, dem Freundes- und Familienleben, dem Kreise der durchlaufenen Erfahrungen. An diesen trivialen Stoffen soll alles höhere geistige Leben und Streben („der logische Trieb") sich entwickeln, soll sich die ganze ethische Bildung herausarbeiten, soll sich „das Subjekt zur Objektivität läutern lassen." [3]) Vernichtend lautet die Kritik, die am bisherigen sog. „literarischen" Aufsatz geübt wird: „Fester als je klammert sich die zünftige Aufsatzmethode an das Stilmuster, ... um hoffnungsloser als je Schund zu gebären. . ., Schund .... aus klassischen Stoffen unter der Aufsicht des Lehrers fabriziert." [4]) Dazu bemerkt Wichmann: „Indem man in solcher Weise die Subjektivität zu entbinden und auf dem freien Wesen des Kindes aufzubauen glaubt, zwingt man es vielmehr in eine höchst einseitige, für die Lebensganzheit nicht nur unfruchtbare, sondern geradezu abträgliche Wertungs- und Auffassungs-

---

[1]) Adolf Jensen-Wilh. Lamszus, Der Weg zum eigenen Stil, 7.—8. Tausend, Hamburg 1921.

[2]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 350.

[3]) Adolf Jensen-Wilh. Lamszus, Unser Schulaufsatz, 7.—10. Tausend, Hamburg 1911, S. 179.

[4]) Ebenda, S. 66 f.

richtung hinein; der echte Quellpunkt seelischen Lebens, die reichen Möglichkeiten persönlicher Entwicklung, werden dadurch gehemmt, wenn nicht auf immer verschüttet." [1])

Der sensualistisch-empiristischen Wertungsweise steht, wie gesagt, innerhalb der Reformpädagogik die idealistisch-subjektivistische gegenüber, welche sich nicht von vorneherein an ein positivistisches oder sensualistisches Schema bindet, sondern den Urgrund aller echten und wahren Einsicht und Schaffenskraft im selbstgestaltenden Ich, in der restlos freien, tätigen Subjektivität, in dem aus sich selbst schöpfenden spontanen Denken, Fühlen und Wollen erblickt. „Vorherrschend ist ein antithetisches Wertgefühl, das im Subjekt, in seinem Wertwollen, seiner gefühlten und angestrebten undurchschaubaren Wertfülle ein Unbedingtes und Unendliches erblickt, demgegenüber alle überlieferte und autoritative Werthaltung als etwas Zeitbedingtes, Enges, Einseitiges dasteht, und dem in seiner ganzen Fülle und Schwungkraft Raum zu geben erstes Gebot einer vorurteilslosen Pädagogik ausmacht!" [2]) . . . „man will irgendwie gegenüber hergebrachten Wertungen das Subjekt auf sich selbst stellen, frei sich entfalten und gestalten lassen." [3]) Während der echte durchdachte Idealismus, so wie ihn Kant, Fichte, Schleiermacher und Hegel vertreten haben, bei wirklich verantwortungsbewußter Durchdenkung schließlich auf die Anerkennung des verpflichtenden Gesetzes und den bildenden und bindenden Einfluß des objektiven Geistes zurückführt, stellt sich die übersteigert-affektierte Betonung dieser Subjektivität beispielsweise in dem Erlebnisbegriff des jüdisch-marxistischen Fritz Karsen-Krakauer dar, der sich auf der Reichsschulkonferenz von 1920 äußerte: „Es ist anzustreben der Typus des schöpferischen Menschen, der eine Offenbarung der geheimnisvollen Menschen-Naturkraft darstellt;" es ist „die Aufgabe der Schule, diesen schöpferischen Menschen, diesen Mitmenschen, zu bilden; nicht nach allgemeinen Begriffen, nicht nach einem geheiligten Schema, das die Vergangenheit anerkannt hat, nicht nach den praktischen Forderungen, die die Kultur der Gegenwart stellt, sondern allein aus dem Kern seines Lebens". Höchstes Gesetz

---

[1]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 332.

[2]) Ebenda, S. 34.

[3]) Ebenda, S. 35.

aller Unterweisung ist daher „Hilfe zum Erlebnis" zu bieten, wobei das Erlebnis als ein „Sichfinden und Sichdarstellen" aufzufassen ist.[1]) Eine an sich zu berücksichtigende Seite des jugendlichen Wertbewußtseins, die innerlich-selbstbewußte Regung, die vom Jugendlichen leicht als eine unendliche innere Möglichkeit empfunden wird, die reine innere Wertgerichtetheit, die als solche tatsächlich sich jeder abschließenden Formulierung entzieht, wird hier in verantwortungsloser Weise für überhaupt maßgeblich im erzieherischen Vorgang erklärt, das notwendige Gegenmoment des gegenständlichen Anspruches geflissentlich ausgeschaltet oder verdächtigt und so die ganze Wertungsweise in sich sinnlos und unfruchtbar gemacht. Der Anschein, damit erst folgerichtig idealistisch zu sein, hat in dem liberalistischen Denken des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts immer wieder zu solchen Formulierungen geführt, für die man auch auf Ellen Key[2]) als Parallelefall verweisen kann. Will man die genannten Beispiele als Ausnahmeerscheinungen ablehnen, so ist dabei zu beachten, daß eine Zeitstimmung solcher Art, die zunächst einmal die möglichste Betonung der Subjektivität für das pädagogische Heil erklärt, sich ebenfalls in solcher Richtung auswirkt und das pädagogisch und didaktisch anzustrebende, richtige Verhältnis im Bezogensein von Subjekt und Objekt entscheidend mißdeutet. Wenn beispielsweise Hermann Nohl zwar grundsätzlich die Bezogenheit des Subjektiven auf das Objektive anerkennt und ebendeshalb von einer neuen Jugend erwartet, daß sie aus sich den Weg zum Objektiven wieder finden werde,[3]) so ist es eben sehr fraglich, ob eine solche grundsätzlich anerkannte Subjektivität dies in richtigem Umfang und zur rechten Zeit bewirken kann, ob es nicht vielmehr zur rechten Erziehung gehört, beständig und prinzipiell ein Objektives zur Geltung zu bringen, wenn nicht, wie tatsächlich so oft, jene Selbstüberwindung nur als verspätete Einsicht in die nicht wieder gut zu machende Versäumnis sich einstellen soll.

Hinsichtlich des Aufsatzes zeigt die Verbreitung dieser liberalisierend-subjektivistischen Zeitstimmung sich in der maßlos verurteilenden, völlig ungerechten, auch in der Ausdrucksweise —

---

[1]) Fritz Karsen-Krakauer, Einheitsschule, in: Die Reichsschulkonferenz 1920, Amtlicher Bericht, 1921. S. 100—102.

[2]) Ellen Key, Jahrhundert des Kindes 1900, deutsch 1904.

[3]) Vgl. H. Nohl, Zur deutschen Bildung, 1926. S. 44 f.

obwohl hier vom Stil so viel die Rede ist! — nicht gerade abgeklärten Verwerfung der überkommenen Aufsatzübung gegenständlichen Gehalts und Anspruchs! Eine kurze, farbenreiche, wenn auch für diese reformerischen Kreise nicht gerade schmeichelhafte Sammlung dieser Ergüsse bringt Wichmann in seinem Werk „Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer.“ [1]) Die Vertreter des freien Aufsatzes werfen der gegenständlich gerichteten Aufsatztheorie vor, daß sie schuld sei an allen Mißständen und Mißerfolgen auf diesem Gebiet. So Klaudius Bojunga, wenn er redet von „der aufgeblasenen Hohlheit“, „jämmerlichen Unwissenschaftlichkeit“ und „aufgedonnerten Inhaltsarmut“ der modernen Schulaufsätze.[2]) Theodor Duggen sagt, der deutsche Aufsatz dürfe nicht die „gedächtsnismäßige Wiedergabe der Lehrgedanken“ sein, sondern ein „Belauschen des eigenen Gedankenablaufes“, damit ein „schreibkundiges“ und „schreiblustiges Geschlecht“ wiedererstehe.[3]) Josef Bihl geht in der Ablehnung des Gegenständlichen so weit, daß er die Themenangabe durch den Lehrer verwirft: Der Aufsatzschreiber müsse zum Entdecker und Schöpfer des eigenen Seelenlebens u. Seeleninhaltes werden.[4]) — Eine der Form nach gemäßigtere, durch betontes psychologisches Eingehen bestechende, durch Abwägung bestimmter neuerer Bestrebungen anscheinend sorgfältigere und gerechtere, aber trotzdem in den Grundfragen des Aufsatzes ebenfalls doktrinär-antigegenständliche und subjektivistische Haltung bietet, als Vertreterin jüdisch-liberaler Kreise, Susanne Engelmann.[5]) Sie stellt sich zunächst ganz auf den Boden der neueren geisteswissenschaftlichen Jugendkunde und Strukturpsychologie, betont gern und lebhaft deren Errungenschaften, die auf eine neue Anerkennung des Gegenständlich-Sinnhaften hinweisen, so die „Fähigkeit junger Kinder, ganz abstrakte Begriffe zu bilden“,[6]) deren Hinausstreben ins Allgemeine, deren natürliche Bereitschaft für

---

[1]) Wichmann, a. a. O., S. 317 ff.

[2]) Klaudius Bojunga, Deutscher Aufsatz und deutsche Stilkunst, Zeitschrift für Deutschkunde, 1921, S. 124 ff.

[3]) Duggen, Übung macht den Meister, Zeitschrift für Deutschkunde, 1925, S. 144 ff.

[4]) Bihl, Erlebnisaufsatz und Fachaufsatz, Zeitschrift für Deutschkunde, 1926, S. 646 ff.

[5]) Susanne Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl., Leipzig 1927.

[6]) Ebenda, S. 67.

große Sinn- und Wertungszusammenhänge, die gerade im Reifealter lebendig wird. Hinsichtlich einer zur Zeit der Abfassung ihres Werkes stark aufkommenden Richtung, der Stilpflege im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, vertritt sie ganz unzweideutig den Grundsatz der Mehrdarbietung: Es gibt „von außen nach innen gehende Wirkungen“,[1]) betont sie, indem sie diese Wirkungen genauer bezeichnet: „Es gibt unbeholfene Kinder, ... die dringend der Anregung, ja der Suggestivwirkung durch den reichen und belebten, gepflegten, aber nicht gezierten Wortschatz des Lehrers bedürfen.“ [2]) Derartige Ausführungen erwecken den Eindruck, als sei hier alles in Ordnung. Die Bedeutung des Autoritativen ist grundsätzlich anerkannt und inbezug auf die Tiefe selbständig-innerlichen Seelenlebens gewürdigt, was ja erzieherisch unter allen Umständen notwendig ist! Eben dieser Eindruck und der Anschein tieferen psychologischen Eingehens und sorgfältig erwogener Sachlichkeit aber dient nun dazu, die subjektivistische, antigegenständliche Wertungsweise zu empfehlen und wirksam zu machen im Kampfe gegen alle bestimmt aufwärtsführenden Aufgaben. Die Leichtigkeit und Ungehemmtheit im Formalen ermöglicht es dieser geistigen Haltung, einmal die großzügigste und zugleich besonnenste Idealität zur Schau zu tragen und, durch anscheinend unbedingte Durchführung, sich als ihren eigentlichen Vertreter hinzustellen, dann aber in anderen Fällen durch völlige Beiseitelassung der eben vertretenen Gesichtspunkte eine Bluffwirkung zu erzielen. So wie Karsen-Krakauer seinen ungeheuerlichen Subjektivismus einfach fallen läßt, wenn es sich um das marxistisch gesehene Gemeinschaftsideal seiner „Erlebnisschule“ handelt,[3]) ist für Susanne Engelmann jene Wirkung des objektiven Geistes, der Aufgabe und des geltendgemachten Musters einfach nicht vorhanden, wenn es nun um das Entscheidende der Aufsatzbildung, um den Einschlag von sachlicher unbedingter Anforderung in der

---

[1]) S. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl., Leipzig, 1927, S. 58. Bezüglich der Wendung „von außen nach innen“ ist hier natürlich klar, daß nicht sensualistisch-empiristische Sinneseinwirkungen gemeint sind, sondern Wirkungen, die von einem Sinnhaft-Gegenständlichen, von einer Persönlichkeit ausgehen.

[2]) Ebenda, S. 47. Anm. 1.

[3]) Fritz Karsen-Krakauer auf der Reichsschulkonferenz 1920. Amtl. Bericht, Quelle und Meyer 1921, S. 98 ff.

Themenstellung geht. Ohne sich um die tatsächliche, wohlbekannte Entstehung des deutschen Aufsatzes zu kümmern, bricht sie den Stab über die bisherige Aufsatzpflege und verpönt jede aufwärtsführende, gedanklich fruchtbare Themenstellung; sie verurteilt besonders den moralisch-philosophischen Aufsatz, der „ein Geschwisterkind der griechischen und lateinischen Stilübung der Gelehrtenschule" sei und der zu einer verschrobenen Formbildung verleite;[1]) sie verwirft ebenso den literar-ästhetischen Aufsatz, der „ein Resultat der Lern- und Reproduktionsschule" sei und „begreiflich war in einem Zeitalter, das Bildung vielfach mit Wissen verwechselte, das Gedächtnisleistungen überschätzte und das Kind und den Jugendlichen von außen, nicht von innen heraus zu bilden versuchte."[2]) S. Engelmann entwirft dann ein Zukunftsbild des neuen deutschen Unterrichts, der „auf jugendpsychologischer Einstellung und dem Grundsatz der Selbsttätigkeit der Schüler" beruht: „Daher haben die deutschen Unterrichtsstunden", so fährt sie fort, „auch wenn die gleichen Dichtungen in den gleichen Klassen besprochen werden, wie vor 50 und 100 Jahren, ein ganz anderes Gesicht als früher (wenn nämlich von neuem Geist etwas in ihnen zu spüren sein soll!). An Stelle der Darbietung, der Erklärung durch den Lehrer und ihrer Wiedergabe durch die Schüler finden wir nun gemeinsame Arbeit des Suchens und Findens, ein Aufeinanderplatzen von Meinungen, ein Ringen mit dem Ausdruck, oft auch ein Nicht-Verstehen oder Ablehnen einer Dichtung, kurz, Jugend, die verstehen will und vorwärts tastet, aber längst nicht immer versteht, und keineswegs eine fertige Meinung über Dichter und Dichtung getrost schwarz auf weiß nach Hause zu tragen imstande oder geneigt ist. Und dies sich gestaltende Chaos will man zur plötzlichen Ruhe kommandieren, indem man Probleme der Dichtungen, mit denen diese Kinder ringen, die sie aber nicht bezwungen haben, oder Gestalten, von denen sie ergriffen sind, die sie aber in keiner Weise überschauen, von ihnen sprachlich darstellen läßt"?[3]) Wichmann hat nachgewiesen, wie wenig diese Darstellung dem tatsächlichen Gang der Aufsatzentwicklung im

---

[1]) Susanne Engelmann, a. a. O., S. 179.

[2]) Ebenda, S. 192.

[3]) S. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts, 3. Aufl., Leipzig 1929, S. 204.

19. Jahrhundert entspricht:[1]) daß es die freiheitlichen Pädagogen wie Bernhardi, Meierotto, Schleiermacher, Spilleke, Giesebrecht sind, welche den eigentümlichen, zur geistigen Selbständigkeit führenden und eben darum das Gegenständliche betonenden Charakter des deutschen Aufsatzes begründen.[2]) Er weist ferner nach, in welche Widersprüche zu ihrer sonstigen psychologischen Haltung hier Susanne Engelmann gerät, indem sie die anderweitig so betonte und höchsteingeschätzte Selbständigkeit der Jugendlichen im mündlichen Austausch des Lehrgesprächs nun für einfach nicht vorhanden, ja unmöglich erklärt, sobald es sich um sachlich geforderte, schriftliche Sinnentwicklung und Bewertung handelt.[3])

Wenn es möglich war, in einer geisteswissenschaftlich-strukturpsychologisch sich gebärdenden Arbeit so antigegenständlich sich einzustellen und dabei so widerspruchsvoll, summarisch über den ganzen bisherigen Aufsatzbetrieb abzuurteilen, dann zeigt das, wie wichtig es ist, hier zu einer endgültigen Klarheit durchzudringen. Dies umsomehr, als einerseits die bewährte Schulpraxis den großen, aufbauenden Aufsatz als unerläßliches Bildungsmittel nicht preisgeben kann und will, andererseits aber die Reformpädagogik in ein Stadium der völligen Ratlosigkeit geraten ist, wo man sich nicht einig wird, was denn nun an die Stelle der abgeschafften moral-philosophischen, literarisch-ästhetischen Aufsätze und der welt- und wertanschaulichen Problembehandlungen treten soll: ob „Tagebuchberichte", ob Referate, ob „Briefe verschiedener Form und verschiedenen Inhalts", ob Phantasieaufgaben, ob sonstige schriftliche Stilübungen. — Für das Durcheinander, das so entstanden ist, für die Hilflosigkeit, die bei aller großsprecherischen Art besteht, für die schreienden Widersprüche, mit denen die Allheilmittel angepriesen und wieder verworfen werden, bietet das Buch von Wilhelm Schneider, „Meister des Stils"[4]) ein anschauliches Bild. Der Verfasser richtete an bekannte Schriftsteller der Gegenwart eine Umfrage des Inhalts: „Wie lernt man guten Stil?" — So viele Köpfe, so viele Meinungen! — Die ganz Radikalen wollen den Schulaufsatz einfach abschaffen; so Herbert

[1]) Wichmann, a. a. O., S. 322—325.
[2]) Vgl. oben, S. 9 ff.
[3]) O. Wichmann, a. a. O., S. 334.
[4]) W. Schneider, Meister des Stils. Teubner, Leipzig, 1922.

Eulenberg, der 1919 „den Aufsatz gegen den Aufsatz" schrieb;[1]) so auch Wilhelm Schäfer: „Vorläufig scheint es mir am besten, den deutschen Aufsatz zunächst einmal zu verbieten."[2]) Und René Schickele drückt sich so aus: es sei „unmöglich, dem deutschen Aufsatz neue, reizvolle Seiten abzugewinnen," .... „er ist eine völlig bis aufs Stroh gerupfte Heldenpuppe", ... „weg damit!"[3]) Desgleichen Alfred Döblin: „Der Schulaufsatz ist nicht zu reformieren, er ist zu beseitigen."[4]) — Andere verwerfen die eine oder andere Art des Aufsatzes: Ed. Engel ereifert sich gegen den literarischen Aufsatz; Otto Flake lehnt die allgemeinen, d. h. moralischen Aufsatzthemen ab. — Als Ursachen des Aufsatzelendes werden genannt: der lateinische Aufsatz, oder gar die Fremdsprachen überhaupt, der Mangel an geeigneten oder richtig ausgebildeten Lehrern, das heutige, noch zu sehr latinisierte Deutsch, der allzu humanistisch eingestellte Lehrbetrieb an den Gymnasien usw. — Ungezählte Reformen werden vorgeschlagen: W. Schneider wünscht,[5]) daß das 1918 erschienene praktische Buch von Broder Christiansen, „Die Kunst des Schreibens", Eingang fände in den Mittelschulen;[6]) Franz Bley will den deutschen Aufsatz einschränken auf das, was der Schüler mitzuteilen hat, und nicht richten auf das, was der Schüler lernt in der Schule, das er nicht weiß und nicht beherrscht;[7]) anstelle des deutschen Aufsatzes will Alfred Döblin Redeübungen in der Schule einführen und den Schulbetrieb „entliterarisieren";[8]) Arthur Holitscher will reformieren „nicht von der Literatur aus", sondern „vom Alltagsleben" her;[9]) Friedrich von Oppeln-Bronikowski schlägt Stilübungen vor und zeigt die Vorteile und Nachteile auf, die mit dem Erlernen, Studieren und Übersetzen von Fremdsprachen verbunden sind.[10]) Josef Ponten will, daß der Schüler auch Bücher lese, die in schlechtem Stil geschrieben sind;

---

[1]) W. Schneider, Meister des Stils, Teubner, Leipzig, 1922, S. 2.
[2]) Ebenda, S. 104.
[3]) Ebenda, S. 109.
[4]) Ebenda, S. 18.
[5]) Ebenda, S. 4.
[6]) Broder Christiansen, Die Kunst des Schreibens, Buchenbach-Baden 1918.
[7]) W. Schneider, a. a. O., S. 10 ff.
[8]) Ebenda, S. 18.
[9]) Ebenda, S. 38.
[10]) W. Schneider, a. a. O., S. 83.

„ferner", sagt er, „lehre man den Kindern die Liebe zur Sprache, indem man mit dem Spiel, dem Wörterspiel beginne; man beseitige die Fremdwörter, die die Weiterentwicklung der Sprache hemmen." [1]) — Eine scharfe Kritik dieser unklar-reformerischen Didaktik des Deutschunterrichtes liefert ferner die von Walter Schönbrunn ausgehende, von U. Haacke, J. Frankenberger u. a. getragene radikale Kulturkritik, die geübt wird an einer angeblichen geistigen Haltung der Berliner Großstadtjugend in den zwanziger Jahren, von der behauptet wird, daß sie den klassischen Literaturwerken keinen Geschmack mehr abzugewinnen vermöge, ja, daß sie über die edelsten Gestalten deutscher Dichtung nur noch lächeln und spotten könne. Eine solche Einstellung vereitelt selbstverständlich jede fruchtbare Wirkung großer deutscher Dichtungen in der Schule. Statt nun die Gründe eines solchen Fiaskos in der verfehlten Reformpädagogik zu suchen, die die Jugend immer mehr ins Subjektive drängte, will man, selbst gegen die Meinung und Anlage der Jugendlichen, diese negativistischen Tendenzen auf die Spitze treiben.[2]) Was Schönbrunns Buch „Weckung der Jugend" [3]) nach dieser Richtung hin vertritt und vorschlägt, zeigt, „in welchen Wertungsnegativismus die mangelhaft durchdachte subjektivistische Wertung immer wieder hineintreibt!" [4])

[1]) W. Schneider a. a. O., S. 99 und 96.
[2]) Vgl. Wichmann, a. a. O., S. 306—310.
[3]) Walter Schönbrunn, Weckung der Jugend, S. 204 ff.
[4]) Wichmann, a. a. O., S. 310. Anmerkung 1.

Der Erlebnisbegriff als Ausgangspunkt einer überschauenden Theorie

Die Frage ist, wie man in diesem kaum übersehbaren Widerstreit der Meinungen, in diesem Ringen der objektiven und subjektiven Wertungsweise, zu einer brauchbaren Theorie des Aufsatzes gelangen kann, d. h. zu einer bestimmten begrifflich klaren Sinnfassung, die es ermöglicht, den so oft hervorgetretenen und in Zukunft gewiß auch nicht ausbleibenden Einseitigkeiten und Übertreibungen gegenüber die nötigen Grundüberlegungen und kritischen Erwägungen geltend zu machen. Offenbar bedarf es dazu einer Anschauung und eines Begriffes, der die ganze Tiefe und Lebendigkeit des persönlichen Lebens (des Subjektiven) einschließt, dabei aber zugleich schon im Ansatz auf die bildende Wirkung des Gegenständlichen, (des Objektiven), voll und ganz, nicht in naturalistischer Verkürzung, nicht in sensualistisch-empiristischer Zerstückelung (Atomiserung) gerichtet ist. Unsere deutsche Sprache ist reich an solchen Ausdrücken, in denen, wie man dies vom Begriff der „Unbedingtheit" betont hat, „eine ganze Philosophie liegt", insofern sie in ihrer unmittelbaren, unbefangenen Sinnhaftigkeit auf einen Tatbestand gerichtet sind, der im Fortgang der Überlegung zur Herausarbeitung bedeutsamer Zusammenhänge Anlaß gibt. Ein solcher Begriff ist der des „E r l e b n i s s e s", dessen Sinn freilich sehr sorgfältig untersucht und festgehalten werden muß, da gerade wegen der großen inneren Möglichkeiten dieses Begriffes die radikal-subjektivistische Pädagogik sich seiner mit Vorliebe bemächtigte und eine solche subjektivistische Verwendung den Begriff nur allzu leicht in seiner Bedeutung verzerrt. So hatte auf der Reichsschulkonferenz 1920 der schon erwähnte Fritz Karsen-Krakauer gerade den Elebnisbegriff dazu verwendet, um in paradoxer Weise die Verneinung des Gegenständlichen zu begründen.[1]) Die Folge dieser Begriffsverzerrung zeigte sich sofort, da Ernst Goldbeck

[1]) F. Karsen-Krakauer, Die Reichsschulkonferenz 1920, Amtlicher Bericht, 1921, S. 100 ff.

und Paul Cauer gegen eine weitgehende erzieherische und bildnerische Anwendung des Erlebnisbegriffes überhaupt sich wandten und jede „Methodik", d. h. also jedes planmäßig-bewußte Arbeiten mit diesem Begriff innerhalb der Schularbeit als fragwürdig bezeichneten. Dieser Haltung schloß sich auch Paul Menzer an: „Wer eine solche Leistung" — (gemeint ist das Erlebnis, das er als „außerordentlichen Vorgang" bezeichnet) — „vom Erzieher als eine alltäglich hervorzubringende verlangt, verlangt Unmögliches." [1]) Deshalb könne man fragen: Warum soll man diesen Begriff überhaupt noch verwenden, wenn er schon so „belastet" ist? Es gilt also zunächst, diesen Begriff von seinen subjektivistischen Mißdeutungen zu reinigen, wobei zu beachten ist, daß wir bei solcher Begriffsbestimmung und -verwendung nicht beliebig verwerfen und verfahren dürfen, sondern dem lebendigen Sprachgeist gegenüber verpflichtet sind. Die in den Begriffen liegende Treffmöglichkeit eines Sinnhaften ist nichts Zufälliges und willkürlich Wiederholbares, sie muß als solche geachtet und gewahrt bleiben. So muß auch dem Erlebnisbegriff sein ureigenes Recht und seine tiefere Sinnausgestaltung zurückgegeben werden; er muß richtig geklärt und angewandt werden, wodurch der subjektivistischen Aufsatztheorie sozusagen der Wind aus den Segeln genommen wird; an diesem Begriff, den sie so gerne mit einer Geste der letztlichen Folgerichtigkeit zur Schau trägt, ist zu zeigen, daß gerade er bei sorgfältiger Formulierung und gewissenhafter Verwendung das Ungenügende der subjektiven Theorien aufweist. Wenn daher im Folgenden der Aufsatz als „Ausdruck eines Erlebnisses" darzustellen ist, muß vorerst dieser Begriff des Erlebnisses über seinen subjektiven Schein hinaus zu seiner Objektivitätsbedeutung geführt werden.

Um den kritischen Punkt des Erlebnisbegriffes herauszuheben, ist es vielleicht angebracht, von der Behandlung auszugehen, die Eduard Spranger demselben in seiner „Psychologie des Jugendalters" gerade hinsichtlich der ungeklärten Seelenlage des Reifealters zuteil werden läßt. Da Spranger in diesem Werke ausdrücklich Psychologie, nicht Pädagogik gibt, d. h. wesentlich den Tatbestand des jugendlichen Seelenlebens schildert

[1]) P. Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart 1926, S. 58 f.

und darüber die betont erzieherischen Belange zurücktreten läßt, so ist klar, daß das hier Gegebene mehr etwas darstellt, wovon die Erziehung und der Unterricht auszugehen haben. Wenn bei Spranger die subjektive Betontheit des Erlebnisbegriffes hervortritt, so ist zu beachten, daß er entwickelt, wie man innerhalb der Jugendbewegung diesen Begriff zu nehmen geneigt war. Der Erlebnisbegriff wird also hier bewußt in den Momenten und Nuancierungen geboten, von denen bis zu einem gewissen Grade Abstand zu nehmen ist, wenn man zu einer pädagogischen Würdigung kommen will. Für unsere Aufgabe bleibt es trotzdem von großem Werte, hier eine Beschreibung seelischer Gegebenheiten und jugendlicher Gefühlslage zu finden, eine Darstellung, die als Ausgangspunkt und Grundlage unserer Ausführungen gelten mag.

Spranger betont die „Umrißlosigkeit" des jugendlichen Erlebnisses, die an sich in der besonderen Seelenlage der Reifezeit begründet ist, auf die aber weiter innerhalb der Jugendbewegung noch ein besonderes Gewicht, eine ausdrückliche Wertbetonung gelegt wurde. Das jugendliche Erlebnis ist noch ganz in der Subjektivität befangen. Der Jugendliche weiß ihm zunächst keinen festen gegenständlichen Gehalt abzugewinnen: „Was es denn eigentlich ist, das man in diesem fruchtbarsten Augenblick empfangen hat, darüber sucht der Fragende trotz aller begeisterten Schilderungen vergebens Auskunft." [1] ... „Kein geformtes Wort, kein scharfumrissener Gedanke springt heraus. Es war nur eine Ausgießung des Geistes, die selbst der nicht schildern könnte, der mit Zungen zu reden vermöchte. Man fürchtet sich geradezu vor jeder festeren Benennung." [2] — Mit der Verschlossenheit des Jugendlichen hängt zusammen, daß seine Erlebnisse stark in der Subjektivität befangen bleiben: Der Naturgenuß des Jugendlichen ist sentimental, seine Naturerlebnisse sind subjektivistisch; er legt gerne seine Stimmungen in die Natur hinein; [3] seine Phantasie ergeht sich in „wirklichkeitsfernen Träumereien"; Träumereien durchziehen das ganze Wachleben"; [4] dahinter steckt das dieses Lebensalter beherrschende Grundgefühl: „eine gegenstandslose

[1] Ed. Spranger, Psychologie d. Jugendalters, 13. Aufl., Lpz. 1929, S. 337.
[2] Ebenda, S. 337.
[3] Ebenda, S. 56.
[4] Ebenda, S. 58.

Sehnsucht.“ Diese Wachträume sind „Erlebnisnachklänge, seelischer Nachgenuß, Variationen über eine von außen gekommene Melodie“[1]). Liegt so in dem jugendlichen Erlebnis auch schon der Hinweis auf das Inhaltliche einer gegenständlichen Welt, so ist doch die Frage, ob es a u s s i c h zu dieser Klärung und Bestimmung gelangen kann. Spranger selbst hat diese g e w o l l t e Umrißlosigkeit der so fühlenden Jugendbewegung schon bei Abfassung seines Buches als deren notwendige Selbstauflösung angesehen und vorausgesagt: „Schwer ist es, diese umrißlos erschaute Lebensfülle nun durch irgendeine positive Bezeichnung ihres Gehaltes zu formulieren. Die ‚Jugendbewegung‘ selbst tut es nicht. Sie h a t nicht nur kein Programm, sie w i l l auch keines haben. Sie k a n n ihren Sinn nicht fixieren, sie w i l l es aber auch nicht. Denn auf dem Nochnichtfixiertsein, auf dieser unendlichen Freiheit und überströmenden Mächtigkeit, beruht gerade ihr Sinn. Einige schärfere Bestimmtheit empfängt er nur durch Kontrast, nämlich durch den Gegensatz zu der geformten und gebundenen Welt der reifen Kultur, die der Jugend als völlig seelenlos, erstarrt, verkrustet erscheint. Von dieser Antithese lebt die Jugendbewegung; an der demnächst kommenden Synthese wird sie — d. h. ihre heute noch wirksame Gestalt — sterben.“[2]) ... Daß aber die reformerische Pädagogik jener Tage vielfach n i c h t solche Abstandnahme von dem jugendlichen Erlebnisbegriff dieser Art bewahrte, sondern selbst dieser Wertungsweise verfiel, kann die oben angeführte Stellungnahme S. Engelmanns[3]) gerade hinsichtlich des deutschen Aufsatzes dartun. Den Erlebnisbegriff von dieser subjektivistischen Vereinseitigung zu befreien, soll nun versucht werden.

Greifen wir dabei auf die Persönlichkeiten zurück, die diesen Begriff in den philosophischen Sprachgebrauch eingeführt haben; wir werden bei ihnen schon einen wesentlich anderen Standpunkt finden. „Erlebnis“, sagt Ed. Spranger, „ist ein Lieblingsausdruck unserer Zeit.“ Durch Dilthey ist das „Erlebnis“ in der modernen Philosophie und Psychologie zur Herrschaft gekommen. Er scheint es zuerst in der Verbindung ‚religiöses

---

[1]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl. Lpz. 1929, S. 59.

[2]) Ed. Spranger, a. a. O., S. 341.

[3]) Vergl. oben, S. 23 ff.

Erlebnis' gebraucht zu haben. „... auch sprach er von einem „metaphysischen Erlebnis." [1]) Aber Dilthey selbst hat diesen Sprachgebrauch in das ästhetische Gebiet hinein erweitert. Im Sprachgebrauch von Max Scheler und Ed. Spranger ist der Erlebnisbegriff noch etwas schärfer gefaßt, insofern Erlebnis jenen Zustand des Bewußtseins im Subjekt bedeutet, in dem ihm der Sinn- und Wertgehalt des Objektes, der Welt, „geoffenbart" wird, so daß man jedem objektiven Sinn- und Wertgebiet entsprechende Erlebniskreise und Erlebnisweisen zuordnen kann; es gibt spezifisch gefärbte intellektuelle, ästhetische, ethisch-religiöse Erlebnisse. Das Erlebnis ist nicht rein Erkenntnis, nicht rein Gefühl, nicht rein Strebung; es ist wie die Seele, das Subjekt, mannigfaltig strukturiert, wie auch das Objekt, das Wertreich mannigfaltig strukturiert ist. Es ist ein Zustand des Bewußtseins, der an Intensität die anderen Zustände übertrifft: Erlebnis ist gesteigertes Bewußtsein. Das Erlebnis ist also ein Bewußtseinskomplex, der sich aus den verschiedensten Elementen zusammensetzt: aus Akten des Intellektes, der Phantasie, des Gedächtnisses, des Willens. — Diese ursprünglich und wesentlich schon auf ein Objektives bezogene Bedeutung hat Wichmann in seinem Buch „Eigengesetz",[2]) ebenso wieder in seiner „Erziehungs- und Bildungslehre" [3]) nach der pädagogisch-bildungstheoretischen Seite weiter ausgestaltet und zu einem Zentralbegriff der Bildungs- und Unterrichtslehre zu machen gesucht, wobei die Belange des deutschen Aufsatzes ganz besonders berücksichtigt werden.

O. Wichmann zeigt, in einer mehr von Platon und Kant ausgehenden Analyse des Persönlichkeitsbegriffes, daß jedes Persönlichkeitswertgefühl sich auf einen unbedingt und allumfassend genommenen Wertungsansatz begründet, somit in ihm eine Ganzheit der Lebens- und Wertungsmöglichkeiten gesetzt ist. Was nun in irgendwelcher Weise an diesen letzten, unser Persönlichkeitswertgefühl ausmachenden Wertsinn rührt, ihn als eng und beschränkt erscheinen läßt oder aber ihn bestätigt und bereichert, das ist Erlebnis in diesem betonten Sinn des persönlichen In-Anspruch-genommenseins oder In-Mitleidenschaft-

---

1) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl. 1930, S. 332.

2) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 49—51.

3) O. Wichmann, Erziehungs- u. Bildungslehre, Halle 1935, S. 232—251.

gezogenseins („Interesse"). Obwohl wir diesen Begriff gern so beschränken, daß er nur auf „besondere", d. h. das Wesentliche unserer Persönlichkeit erschütternde Begegnungen mit Menschen und Dingen angewandt wird, muß man sich doch klarmachen, daß jede lebendige Berührung und Anregung, die wir von Menschen und Dingen, von einer Persönlichkeit unserer Umgebung, einem Gedicht, einem Musikstück, einem Bild, einer geschichtlichen Erzählung, einem religiösen Eindruck erfahren, schon deshalb unter dem Begriff des„ Erlebnisses" gesehen werden muß, weil es dabei mit einem bloßen „Kennen" oder „Erkennen" oder einem isolierten sinnlichen Eindruck nicht getan ist, sondern die eigentümliche Eindruckskraft, die von einer solchen Begegnung ausgeht, irgendwie mit dem Grundsätzlichen und Wesentlichen unseres Wertbewußtseins zusammenhängt und nur in dieser Allgemeinbezogenheit verstanden werden kann. Demgemäß handelt es sich bei der unterrichtlichen Würdigung und Verwertung des Erlebnisses um eine solche grundsätzlich-innerliche Stellungnahme, und zwar in verschiedenen Abschnitten. Jeder Erzieher weiß, daß er Gehalte der genannten Art nicht ohne „Einfühlung" geben darf, d. h. nicht ohne die Seiten unseres Bewußtseins (unsere Gedanken, Begriffe, Gefühle, Überzeugungen, Vorkenntnisse) hervorgehoben und gewissermaßen empfangsbereit gemacht (aktualisiert) zu haben, welche es ermöglichen, daß dieser ganze eigenartig lebendige Eindruck ohne störende Mißverständnisse in die Seele einzieht und so seine volle Eindruckskraft entfaltet. Ist aber so die Darbietung erfolgt, so ist dieser Bildungs- und Erziehungsvorgang damit noch nicht abgeschlossen! Denn wenn anders es sich um einen wirklich bedeutsamen und bildenden, mein gewöhnliches Bewußtsein überbietenden Eindruck („Mehrdarbietung") handelt, entsteht nun erst die Frage: Wie verträgt sich und vereint sich diese Erscheinung und Möglichkeit des Daseins mit meinen sonstigen Grundüberzeugungen und den mein Selbstwertgefühl ausmachenden Auffassungen von Welt und Leben? So kommt es, namentlich in Gemeinschaft, erst zu einer wertenden Stellungnahme im eigentlichen Sinne. Ich will und muß mein Selbst, mein Leben und seine Inhalte, so verteidigen können, daß sie vor diesem Eindruck und diesen neuen Gesichtspunkten, die sich mit ihm ergeben haben, in ihrer vollen Gültigkeit bestehen. Und ich will und muß mein Gefühl, meine geistige, sittliche oder

ästhetische Bejahung dieses Inhaltes, die sich mit ihm unmittelbar mir aufdrängte, so vor mir und anderen rechtfertigen können, daß die sonst vor mir und anderen vertretenen Grundüberzeugungen und Grundauffassungen damit in einen einheitlichen Zusammenhang zu bringen sind. Schon in jedem Gespräch von Mensch zu Mensch oder in ungezwungener Gemeinschaft kann man die Beobachtung machen, daß alles Auffallende, welches eintritt oder vorgebracht wird, in solcher Weise „verarbeitet", d. h. auf die zwischen diesen Menschen vorherrschenden und persönlich gültigen Wertgesichtspunkte gebracht wird. Jede Behandlung in der Zeitung, in einer öffentlichen Rede, verlangt einen solchen A u s t r a g der erregten Gesamtauffassungen und Gesichtspunkte. In der Schule muß das freie Aussprechen solcher wertenden Stellungnahme immer mit eine Rolle spielen, wenn anders man die wirklich tiefgehende und bildende Wirkung auf die Persönlichkeit im Auge hat, und natürlicherweise klingt so die Behandlung eines Gedichtes, einer Erzählung, eines bedeutsamen menschlichen Werkes oder Naturgebildes in eine „wertende Stellungnahme" aus. Schon das Lehrgespräch wird so die Ausdrucksfähigkeit des einzelnen, seine Lebendigkeit, geistige Beweglichkeit, Empfindungsfähigkeit in dieser Behandlung eines bedeutsamen Inhaltes zu würdigen und in Rechnung zu stellen haben. Aber offenbar g e n ü g t solche unmittelbar gesprächsweise Behandlung, die natürlicherweise mehr augenblicksgeboren und impulsiv ist, nicht in jedem Fall. Kann doch unter Umständen dabei jemand, der vielleicht viel tiefere und richtigere Gesichtspunkte in sich trägt, zurückgedrängt werden von der schlagfertigeren, vielleicht auch vordringlicheren Natur, welche im Augenblick alles fertig und bereit hat, während jene tiefere schon weitere Schwierigkeiten sieht und durch das Bewußtsein behindert wird, daß diese noch nicht zum Austrag gebracht worden sind. Diese Art Stellungnahme, welche als eine zusammenhängende Sinnfassung verantwortet und verteidigt werden kann, welche d u r c h g e d a c h t ist und einen widerspruchslosen Aufbau der Gesichtspunkte enthält, ist somit eine weitere Aufgabe, eine prägnantere Form der wertenden Stellungnahme und, so wahr wir uns der Einheit unserer Persönlichkeit bewußt sein und eine letzte durchführbare Geschlossenheit aller unserer geistigen, sittlichen, werthaft-empfindungsmäßigen („ästhetischen") Überzeugungen besitzen wollen, ist es ein Erfordernis, auch zu solcher

durchgeführter Gestaltung unserer Stellungnahme zu gelangen. Natürlich ist auch dies mündlich in geordneter, überlegter Rede möglich. In der Antike war diese rhetorische letztabschließende Stellungnahme sogar die höchste Zielsetzung und Leistung im Erziehungs- und Bildungswesen überhaupt, und vielleicht wäre es für unser Bildungswesen gar nicht so unfruchtbar, wenn wir diese rednerisch-persönliche Vertretung der jeweiligen geistigen Aufgaben wieder etwas mehr in den Vordergrund stellten. Jedenfalls aber ist eben auch der Aufsatz eine solche, überlegte, planmäßige, zur Verantwortung im einzelnen verpflichtende Ausgestaltung der wertenden Stellungnahme und überall, wo wir uns nicht mit einer flüchtigen Eindrucksmäßigkeit der Erlebnisse begnügen, sondern die bewußte und sorgsame Durchführung im Rahmen unserer Lebens- und Denkbeziehungen verlangen, hat der Aufsatz seine Stelle als „Ausdruck der Erlebnisse". Man fühlt unmittelbar, und auch der Schüler fühlt, wie mit einem solchen strengen Anspruch der Selbsterfassung und der Sacherfassung in einem ganz bestimmten Sinne und nach einer ganz bestimmten Richtung das Erlebnis gesteigert in seiner Bedeutsamkeit erhöht wird, so wie Nietzsche einmal diese gesteigerte Persönlichkeitsstimmung kennzeichnet.[1]) Nietzsche spricht von einem „taumelnden Gefühl der geforderten Selbständigkeit", das „diese Erzeugnisse mit einem allerersten, nie wiederkehrenden, berückenden Zauber" umkleidet; der junge Mensch empfinde sich bei solchen Aufgaben „als fertig geworden, als ein zum Sprechen, zum Mitsprechen befähigtes, ja aufgefordertes Wesen".[2]) Spricht Nietzsche dies auch als Kritik der Übersteigerung des Persönlichkeitsgefühles aus, welches hier vorliegen kann, so ist doch diese eigentümliche Steigerung des Erlebnisses, welche durch dieses Sich-selbst-bewußt-werden und zum-Ausdruck-bringen statt hat, darin gut kennzeichnet! Mag nun auch nach Art und Eindruckskraft des Gegenstandes und des Erlebnisses diese Erregung des persönlichen Bewußtseins sehr verschieden sein, irgendwie spielt bei dem so verstandenen Aufsatz ein Bewußtsein von unserer persönlichen Gesamtlage in der Welt, von den unser Wesen bestimmenden Gesichtspunkten und

---

[1]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 327.

[2]) Fr. Nietzsche, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 6 Reden in Basel 1872, Werke 1896, Bd. IX, S. 256 f. Ausg. Fr. Koegel, Leipzig 1896.

der Art, wie sie sich der Tatsächlichkeit der Dinge gegenüber behaupten können, mit, und zweifellos liegt gerade in dieser Berührung mit unserem Persönlichkeitswertgefühl die tiefgehende erzieherische und bildende Wirkung des Aufsatzes begründet.

Es geht aus diesen Darlegungen hervor, daß in dem Aufsatz, wenn er wirklich in vollem Umfange Erlebnisausdruck sein und also seinem Zweck und Sinn genügen soll, die Ganzheit unseres Wesens ins Spiel treten muß. Demgemäß aber muß jede entscheidende Regung und jede bedeutungsvolle Seite unseres persönlichen Wesens dabei irgendwie mit zur Geltung kommen und sich didaktisch verfolgen lassen. Wenn nun im Folgenden solche bestimmten Seiten des persönlichen Lebens herausgehoben werden und im besonderen für die Einteilung maßgeblich gemacht werden, so bedeutet das nicht eine Zerlegung oder Zerstückelung der Aufgabe, sondern ein Mittel der Darstellung.

Im Sinne der Strukturpsychologie wiederholen wir noch einmal in Kürze den entwickelten Gedanken: Der Aufsatz sei Ausdruck eines Erlebnisses. Ausgangspunkt ist also das kindliche oder jugendliche Erlebnis, sei es ein der Wirklichkeit abgewonnenes Erlebnis, sei es ein durch die Phantasie nachgeschaffenes Erlebnis. Das Erlebnis muß zum Verstehen gebracht werden, und zwar zunächst zum Selbstverstehen. Verstehen ist kategorial geformtes Nacherleben. Vom Verstehen geht der Weg weiter zum Ausdruck. Gemeint ist in unserem Falle der schriftliche Ausdruck im Aufsatz.

Wenn gesagt wurde, daß der Aufsatz der schriftliche Ausdruck eines Erlebnisses sein solle, so ist damit die Forderung aufgestellt, daß die Schule jugendliches Erleben fördern müsse und zugleich auch die Kunst des schriftlichen Ausdruckes üben solle. Letzteres ist dabei durch das Erstere bedingt: liegt dem Aufsatz ein tief empfundenes Erlebnis zugrunde und gelingt es, dies als solches zur Geltung zu bringen, so wird der Aufsatz ein echtes Kunstwerk an Logik, Geschmack und Originalität. So wird das subjektive Erlebnis zum objektiven Gebilde, das erneut im weiter empfangenden Subjekt jenes erste Erlebnis erwecken wird.

Im Sinne der Strukturpsychologie ist das Erlebnis ein komplexes Seelengebilde, das mehr oder weniger bewußte Erkenntnisse, mehr oder weniger tiefe Gefühle, mehr oder weniger objektiv gerichtete Strebungen und Wertungen enthält. „Eine Strukturpsychologie (eine Strukturpädagogik) kann nicht

mehr den verfehlten Weg einschlagen, ... die alte Dreiteilung von Vorstellen, Fühlen und Wollen in die Wirklichkeit zu übertragen." [1]) „Das eigentliche Individuelle liegt gerade in der strukturellen Durchdringung jener drei Elementarfunktionen, von denen überhaupt keine ganz für sich darstellbar ist." [2]) Alle drei sind innig miteinander verflochten. Dies sei zur Vermeidung von Mißverständnissen vorausgeschickt, wenn nun in weiterer Entwicklung der Hauptthese das Erlebnis und mithin auch der Aufsatz nach der theoretischen, nach der ästhetischen, nach der ethischen Seite behandelt werden sollen.

A. DER THEORETISCHE BILDUNGSSINN DES AUFSATZES

Der erste Satz bezieht sich auf die theoretische Seite und könnte auch so formuliert werden: Der deutsche Aufsatz diene der Wahrheit, d. h. der deutsche Aufsatz bilde vor allem das Erkenntnisvermögen. Von dieser Seite her bieten die formale und materielle Logik der Aufsatzdidaktik wertvolle Hilfen: Der Aufsatz soll der Ausdruck logisch richtiger und inhaltlich wahrer Gedanken sein. Der deutsche Aufsatz erziehe zum richtigen Denken und führe zum wahren Wissen. Das ist die rationale, theoretische Aufgabe des deutschen Aufsatzes. Von der formalen und subjektiven Seite aus soll das gesamte Erkenntnisvermögen gebildet werden: Die Sinne, das Gedächtnis, der Verstand müssen geweckt, eingeübt, entwickelt werden; der deutsche Aufsatz soll sein eine Übung im Beobachten, Erkennen, Verstehen, Urteilen, Begriffsbilden, Zerlegen, Kombinieren, Kritisieren. Von der materiellen und objektiven Seite her muß der Lehrer geeignete Erkenntnisgegenstände darbieten; die richtige Methode führt von den Gegenständen der Erfahrungswelt zu den Daten der historischen Welt bis hinauf zu den Objekten der idealen Welt. Dabei kommt es nicht darauf an, daß der Schüler in den Besitz der gesamten Wissenschaft gelange, sondern, daß er wenigstens die Hauptdaten des modernen Wissens kenne. Auch braucht der deutsche Aufsatz nicht in dem Sinne zum Konzentrationsfach zu werden, daß er die übrigen Wissensfächer der Schule verdrängen und ersetzen könnte. Es kommt vielmehr

---

[1]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1930, 13. Aufl., S. 344.
[2]) Ebenda, S. 344.

darauf an, daß der Jugendliche theoretisch genügend gebildet werde, damit er später selbständig wissenschaftlich zu arbeiten verstehe, oder im praktischen Leben sich zurecht finde. Dieser Unterrichtsgang muß natürlich Schritt halten mit der natürlichen Entwicklung des theoretischen Interesses beim Kinde und beim Jugendlichen.

Man könnte bezweifeln, ob denn wirklich der deutsche Aufsatz die geistige Fähigkeit zu bilden habe; ob denn nicht andere Fächer systematischer die intellektuelle Ausbildung erreichten, als der deutsche Aufsatz, etwa die Mathematik, die Naturwissenschaften, die Geschichte, die philosophische Propädeutik der Oberklassen. Das mag zutreffen, aber jene Fächer gehen auf spezielle Intelligenzanlagen, bewirken einseitig theoretische Bildung, vernachläßigen etwa die ästhetische und die ethische. Der deutsche Aufsatz muß universeller eingestellt sein und allen Schülern, d. h. den Durchschnittsschülern, möglichst gerecht werden. Diese allgemeine Verstandesbildung ist Grundlage jeglicher anderen Berufs- und Fachbildung; sie schließt auch die ästhetische und die ethische nicht aus, sondern fördert sie; ja, nach den Darstellungen von Joh. Fr. Herbart ergeben sich die letzteren aus den ersteren.

Der theoretische Bildungssinn des Aufsatzes kann gefaßt werden in die Formel oder die Frage: In welcher Weise dient der Aufsatz der geistigen Fähigkeit des Jugendlichen, der Erfassung, Beherrschung, lebendigen Vergegenwärtigung, Darstellung wesentlicher, aufschlußreicher Zusammenhänge in allen Bereichen der Natur- und Lebenserfahrung, der Selbsterkenntnis, der sittlichen, politischen, völkischen Grundbeziehungen? Um diese Frage scharf ins Auge zu fassen, ist es angebracht, zunächst einmal allgemein die Frage aufzuwerfen, inwiefern eine gestellte theoretische Aufgabe oder ein gestelltes wissenschaftliches Problem tatsächlich die geistige Fähigkeit zu fördern vermag. Es dürfte sich dabei empfehlen, so wie z. B. Otto Selz dies in seinen psychologischen Untersuchungen getan hat,[1]) zunächst von bestimmten logischen oder sachlichen Aufgaben auszugehen, zu fragen, wie überhaupt Aufgaben solcher Art und eine Bildung

[1]) Otto Selz, Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs, Bd. I, Stuttgart 1913. — Dasselbe, Bd. II: Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums, Bonn 1922. — Otto Selz, Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit, Bonn 1924.

solcher Art in der Schule ihre Rolle spielt, und dann das Besondere und Eigentümliche des Aufsatzes um so deutlicher davon abzuheben.

Es verlohnt sich, auf die Darstellungen von Otto Selz näher einzugehen. Zunächst unterscheidet er zwei Arten der Aufgabelösung durch Wissensaktualisierung: „Erstens die Lösung erfolgt durch sukzessive Entwicklung eines die Lösung enthaltenden Wissenskomplexes — sukzessive Wissensaktualisierung; zweitens die Lösung erfolgt durch unmittelbare Aktualisierung eines die Lösung enthaltenden Wissens — unmittelbare Wissensaktualisierung.“ [1]) Im letzten Fall handelt es sich hauptsächlich um Reproduktion: es ist jene Geistesleistung, z. B. des Schülers bei einem Examen, durch welche das gelernte und früher gehabte Wissen aufs Neue aktualisiert wird (Auswendigwissen). Im ersten Fall aber handelt es sich durchwegs um geistige Produktion, wie sie etwa beim forschenden Gelehrten getätigt wird, aber auch schon beim lernenden Kinde geleistet werden muß, indem aus bereits gehabten Wissenskomplexen neue Sinnzusammenhänge entwickelt werden sollen. Solches geschieht, wenn bei einer gestellten Aufgabe, oder auch beim psychologischen Reiz-Reaktions-Experiment, z. B. vom gegebenen Teil zum gesuchten Ganzen, oder wenn vom untergeordneten zum übergeordneten Begriff (Haß-Leidenschaft) resp. zum nebengeordneten Begriff fortgeschritten werden soll. — Otto Selz hebt hervor, daß „eine größere Bereitschaft der allgemeinsten Charakteristika, also des abstrakten Wissens, vorhanden ist, ... daß solches abstraktes Wissen leichter aktualisierbar ist als das entsprechend speziellere, ... womit auch die von Karl Bühler gefundene Tatsache übereinstimmt, daß bei der Destruktion der Wissenskomplexe im Wege des Vergessens das abstraktere Wissen länger erhalten bleibt als seine nähere Determination.“ [2])

Ein derartiges Denken, das bei der Lösung von solchen gestellten Aufgaben betätigt wird, ist im höchsten Grade „schöpferisch“, d. h. es springen dabei wirklich vorher nicht dagewesene Erkenntnisse heraus. Diese Art von geistiger För-

---

[1]) Otto Selz, Die Gesetze des geordneten Denkverlaufs, Bd. I, Stuttgart 1913, S. 45.

[2]) Otto Selz, Die Gesetze des geordneten Denkverlaufs, Bd. II, Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums, Bonn 1922, S. 117 ff.

derung ist von grundsätzlicher Bedeutung: die allgemein vorgestellte Möglichkeit einer Sinnvervollständigung nach irgendeiner sachlichen Richtung hin läßt tatsächlich diese Sinnvervollständigung herausspringen. Dieser Tatbestand unseres geistigen Lebens und unserer t a t s ä c h l i c h e n Weltbewältigung entspricht der eigenartigen Bedeutsamkeit des „objektiven Geistes", d. h. des in bestimmten Gebilden, Wörtern oder Fächern vergegenwärtigten und ausgedrückten Kennzeichnungssinnes, wie er in jedem vom Kinde aufgefaßten und gelernten Worte der Umgangssprache verkörpert ist. Immer ist dadurch nach irgend einer Richtung hin ein Sinn, eine allgemeine Möglichkeit repräsentiert, die als solche sich nun fortschreitend in dem geistigen Erfassen der Umwelt ausprägt.

Diesem Bildungssinn, diesem geistigen Entwickelungsgang suchen denn auch die hervorragendsten Psychologen und Pädagogen der Neuzeit gerecht zu werden. Joh. Heinrich Pestalozzi stellt „die Anschauung", die zu den vom Kinde gelernten Wörtern treten muß, „als das absolute Fundament des menschlichen Unterrichtes und der menschlichen Erkenntnis" auf.[1]) Ebenso Friedrich Fröbel, der noch über Pestalozzi hinausgeht, indem er hinzufügt: „Was das Kind anschaut, soll es auch mit den Händen machen."[2]) Ernst Meumann hat nachgewiesen,[3]) daß beim Denken des Kindes nicht so sehr Wortvorstellungen (wie beim Denken des Erwachsenen), sondern Individual- und Sachvorstellungen vorherrschen, und daß „der alte Satz: „die Entwickelung des Kindes geht von der Anschauung zum Begriff" in dieser allgemeinen Fassung unrichtig ist und eine einseitige Auffassung der intellektuellen Entwickelung enthält; sie geht in viel höherem Maße vom Begriff zur Anschauung, indem die den Apperzeptionsprozeß beherrschenden Begriffe bestimmen, was angeschaut wird und von ihnen aus der stufenweise erfolgende Fortschritt des Anschauens erweckt wird".[4]) Ebenso weist Karl

---

[1]) Joh. Heinrich Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Zürich 1801, Ausgabe Friedrich Mann, Langensalza 1893, 3. Bd., S. 237 ff.

[2]) Vergl. hierzu Ernst Meumann, Abriß der experimentellen Psychologie Leipzig-Berlin 1914, S. 313—314.

[3]) Ernst Meumann, Abriß der experimentellen Psychologie, Leipzig-Berlin 1914, S. 167 f. und S. 185.

[4]) Ottomar Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 29—30.

Bühler nach, daß in den elementarsten „Ding"-, „Etwas"-Begriffen und in den „Warum"-Fragen des kleinen Kindes schon die Auffassung eines Sinnhaft-Gegenständlichen zugrunde liegt.[1])

Die Kantische Formel: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer und Anschauungen ohne Begriffe sind blind" ist nicht bloß ein erkenntnistheoretisch wichtiger Grundsatz, sondern auch ein didaktisch wertvolles Prinzip: Begriff und Wort, Anschauung und Vorstellung bedingen und ergänzen sich gegenseitig; apriorische Form und aposteriorische Gegebenheit müssen zusammentreffen, damit wahres und allgemeingültiges Wissen aktualisiert werde. Es ist jedenfalls eine von der heutigen Psychologie längst erkannte Tatsache, von der auch die Pädagogik ausgehen muß: 1. daß das Kind geradezu veranlagt ist für die Erfassung eines Sinnhaft-Gegenständlichen, mithin auch von vornherein eingestellt ist auf Mehrdarbietung seitens des Lehrers; [2]) 2. daß von diesen allgemeinen und daher „übergreifenden" Sinnprägungen, die auch das Kind erfaßt, ausgegangen werden muß, um neues Wissen zu aktualisieren, um aufgegebene Probleme zu lösen.

Der Begriff fordert eine irgendwie geartete Anschauung, die Aufgabe stellt eine irgendwie mögliche Lösung in Aussicht, das Aufsatzthema verlangt eine irgendwie angemessene Aufsatzgestaltung, ja der rein äußerliche Aufsatztitel läßt schon irgendwie den Gesichtspunkt durchblicken, unter dem der Aufsatz zu behandeln ist.

Will man sich die pädagogisch-didaktische Bedeutung der „Aufgabe" in solchem Sinne klarmachen, so wird man zunächst als einleuchtendstes Beispiel die Mathematik heranziehen. Wir verweisen auf den Platonischen Menon,[3]) indem wir didaktisch dieses Beispiel etwas schärfer herausstellen als Platon selbst. Es ist nicht so, daß der Bediente alle diese Erkenntnisse s c h l e c h t h i n „aus sich selbst schöpfte". Er tut es zwar auf bestimmte Fragen hin, ohne daß ihm d i e E i n s i c h t e n a l s s o l c h e gesagt werden, aber für die erkenntnistheoretisch-

---

[1]) Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1921, S. 179, 390, 398 f.

[2]) Ottomar Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 9 ff.

[3]) Platon, Menon, 85 D. Vergl. dazu Julius Stenzel, Platon als Erzieher, 1928, S. 147 f.

psychologische Betrachtung ist eben dieses Fragen-Stellen auch schon das „Geben" eines Sinnes, eben dieses Aufgaben-Sinnes als solchen, der, erfaßt und angewandt, sich fruchtbar erweist. Demnach ist wichtig, daß die geistig-selbständige Schöpferkraft als solche, das grundsätzliche geistige Weiterkommen m i t t e l s dieser Sinnansätze, vom werdenden Menschen anhand dieser Aufgaben erlebt wird, daß er eigentlich in diesem von der gewöhnlichen Erfahrung unabhängigen Geltungssinn der mathematischen Sinngehalte verweilt und selbst die Möglichkeit eines derartig weitergreifenden geistigen Schaffens erfährt. Die Mathematik ist das glänzendste Beispiel dieser Art von Aufgabenstellung und Aufgabenbewußtsein. Grundsätzlich aber trifft Entsprechendes zu für alle Gebiete, auf denen ein Weitergehen in apriorischen Sinngegebenheiten möglich ist. Hinsichtlich der Begriffe „Geschwindigkeit" $\left(v \frac{s}{t}\right)$, „gleichmäßig beschleunigte Bewegung" $\left(s \frac{b}{2} t^2\right)$, „Kraft und Maße" (k = m. b) sind ähnliche Aufgabenstellungen und entsprechende „Selbsttätigkeit" möglich.[1]) Dasselbe trifft zu hinsichtlich grammatikalischer und logischer Grundbeziehungen. In jeder Art von „Sinnentwicklung", wie zum Beispiel der Frage „Was ist Glück?", „Was ist Schuld?", „Was ist Schicksal?", „Was ist mit diesem oder jenem Ausspruch g e m e i n t ?" spielt eine solche Fruchtbarkeit der Aufgabestellung mit.

Wir sind durchaus berechtigt, in diesen Fällen eine ebenso „s a c h l i c h e" wie „f o r m a l e" Schulung des Geistes anzunehmen, d. h. mit einer geistigen Förderung zu rechnen, die einerseits darin besteht, daß vorliegende und neue Sachverhalte und Sachbeziehungen gewonnen werden; und die anderseits dadurch erfolgt, daß das Gefühl, das Bewußtsein und die Übung eines solchen geistigen Weiterschreitens die A u s b i l d u n g d i e s e r a l l g e m e i n e n f u n k t i o n e l l e n F ä h i g k e i t a l s s o l c h e r fördert. Selbst Hugo Gaudig, der aus einer gewissen didaktischen Tendenz heraus die „formale" Schulung bekämpfte,[2]) mußte sie dann doch aus sachlichen Gründen wieder hervortreten lassen und in den Vordergrund stellen: „Es

[1]) Vgl. O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 109 ff.

[2]) Vergl. O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 272. — Ferner O. Wichmann, Erziehungs- und Bildungslehre, Halle 1935, S. 165 f.

ist die Durchführung eines formalen und materialen Prinzips nötig: das formale heißt — Selbsttätigkeit; das materiale heißt — Rücksicht auf das Leben", z. B. „auf das Leben im deutschen Volkstum". [1]) Diese Darstellung ist allerdings allzu schematisch und daher ungenügend.

Bei den oben angeführten mathematischen und physikalischen Aufgaben kann man wohl schwerlich an Aufsatzthemen denken; schon eher kann man dies bei den daran anschließend angeführten Fragen, die schon wirkliche Aufsatzthemen darstellen. Es ist nun, nachdem der allgemein pädagogisch-didaktische Sinn der geistigen Aufgabe gekennzeichnet ist, zu fragen, welche besondere Art solcher Aufgaben das Wesentliche des Aufsatzes ausmacht, und wie dabei sich dieser geistig bildende Sinn der Aufgabe bewährt.

Es ist eine auffallende Tatsache, daß in den sogenannten „Klassenarbeiten" oder „Facharbeiten", d. h. den kurzen Darstellungen aus den verschiedenen Sinn- und Fachgebieten ein theoretisches Fach, die Mathematik, nicht vertreten ist, obwohl Ausarbeitungen, d. h. doch also irgendwie sinnvolle und planmäßige Sachdarstellungen, in ihr eine große Rolle spielen. Man würde es als „stilwidrig", als irgendwie anstößig und widerspruchsvoll empfinden, wenn in den Klassenarbeiten irgendeine ganz spezifische mathematische oder geometrische Aufgabe erwiesen und durchgeführt wäre. Was ist der Grund dafür, daß solcherart der „Aufsatz" als etwas davon wesentlich Verschiedenes erscheint, obwohl doch auch solche mathematische Aufgabe als eine höchst eigenartige, nach „Inhalt und Form" zu bewertende sachliche Darstellungsleistung anerkannt werden muß? Der Grund liegt offenbar darin, daß zu einem „Aufsatz" schon dem Begriffe nach etwas anderes und mehr gehört als zu einer vollendet durchgeführten mathematischen oder logischen Aufgabe. Ein Aufsatz ist irgendwie immer eine ganzheitliche Behandlung irgendeines Gegenstandes oder Inhaltes; er hat eine „Einleitung" und einen „Schluß", d. h. wir treten irgendwie aus dem Allgemeinen und Vielfältigen unserer mannigfachen Lebensverhältnisse und Beziehungen an diese bestimmte Aufgabe heran und treten dann, wenn sie gelöst ist, wieder in die Ganzheitlichkeit und Allgemeinheit unserer Lebens- und Werthaltung zurück.

---

[1]) Hugo Gaudig, Didaktische Präludien, 1923, 2. Aufl. S. 66 f.

Kurzum, im deutschen Aufsatz kommt jene „Vertiefung" und „Besinnung" zur Anwendung, die Joh. Friedrich Herbart als Lebensbedingung des geistigen Interesses bezeichnet.[1])

Genau so wie im deutschen Aufsatz Abstand genommen wird von mathematischen Abhandlungen, ebenso wird darin Abstand genommen von jener verengerten Stilpflege im Sinne französischer Aufsatzkunst.[2]) die ausschließlich die Sinnmomente g r a m m a t i k a l i s c h e r und l o g i s c h e r Erfassung und Darstellung in ihr Bereich einbezieht: darüber hinaus kommt es im deutschen Aufsatz besonders darauf an, innerliche wertende Stellungnahme zu großen Sinngegebenheiten schriftlich zum Ausdruck und zur Darstellung zu bringen, d. h. mit anderen Worten, daß der deutsche Aufsatz, namentlich der Oberstufe, zu jener geistigen, philosophischen, metaphysischen, überhaupt weltanschaulichen Bildung und Vertiefung kommen muß, in welcher Ernst Laas den Aufsatz gesehen und befürwortet hat.[3])

Hier kommt weiter in Betracht, daß die „innere wertende Stellungnahme" zu einer „bewußten Stellungnahme" werden soll, und zwar durch den „Ausdruck", „durch die klare begriffliche Fassung solcher Beziehung, für die wir einzutreten und von der wir Rechenschaft abzulegen vermögen — im Sinne des λόγον διδόναι der Platonischen Philosophie!" [4])

Die geistige Förderung, welche vom Aufsatz zu erwarten ist, muß nach diesen Überlegungen in drei Richtungen verfolgt werden:

1) als logisch-formale Schulung des geistigen Vorgehens in der Behandlung irgend eines Stoffes, eine Fähigkeit, die ihren deutlichsten Ausdruck vielleicht in der Übung der folgerichtigen Einteilung (Disposition) findet.

2) als die sachlich-einzelinhaltliche Kenntniserweiterung und Kenntnisvertiefung, welche durch solche Betätigung gewonnen wird. Diese zweite Art geistiger Förderung kann sich auf sehr verschiedene Gebiete erstrecken. Sie kommt aber in der Aufsatz-

---

[1]) Joh. Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik, Göttingen 1806. Ausg. E. v. Sallwürk, 8. Aufl., Langensalza 1922, S. 170 ff.

[2]) O. Wichmann, Eigengesetze und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 177.

[3]) Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz, Berlin 1938, 3. Aufl., Bd. I, S. 20 f.

[4]) Vergl. O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer. Halle 1930, S. 296 f.

praxis natürlicherweise vorwiegend dem Erlebnis und der Behandlung des muttersprachlichen Schrifttums zugute.

3) als die ganzheitlich-innerliche Belebung und Schulung des Selbstbewußtseins, das sich seiner eigenen Inhaltlichkeit, seiner gedanklichen Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit bewußt wird (welt- und weltanschauliche Anregung und Förderung).

1. *Die logisch-formale Schulung*

„Logische Schulung", „formal-logische Durchbildung" sind Ausdrücke, die in der allgemeinen pädagogischen Erörterung eine große Rolle spielen. Der altsprachliche Unterricht mit seiner Betonung des Grammatischen nahm sie ebenso für sich in Anspruch wie die Mathematik. Die alte Psychologie und Pädagogik mit ihrer Theorie von den realen Seelenvermögen verstand formale Bildung [1]) als geistige „Überhauptgewandtheit", als Geistesgymnastik in Parallele zur Körpergymnastik: wie die Glieder des Körpers durch Turnübungen tüchtig gemacht werden zu jeder Art von körperlicher Tätigkeit, so etwa würden auch die Seelenvermögen durch Übung an einem Stoffe tüchtig zur Bewältigung eines anderen Stoffes gemacht. Die Herbart-Zillersche Erziehungslehre, die auf der Theorie der Vorstellungen begründet ist, vor allem aber die sensualistisch-empiristische Psychologie hat vielfach sich gegen diese so verstandene formale Bildung gewandt. Als Grund dafür wird die psychologische Tatsache angeführt, daß ein auf einem bestimmten Gebiet eingeübtes Gedächtnis auf einem anderen Gebiet versagt, und ebenso ein etwa mathematisch geschulter Intellekt auf einem anderen Gebiet deswegen noch nicht tüchtig ist.[2]) „Die Weiterentwickelung des Seelenlebens", sagt Wilhelm Rein, „läßt sich nach der inhaltlichen und nach der formalen Seite verfolgen, aber das eine ist nicht ohne das andere; mit der inhaltlichen Entwickelung ist auch die formale gegeben; die Trennung von beiden ist wohl für die Betrachtung zuläßig, aber nicht als eine tatsächliche anzusehen." [3]) Nach Wilhelm Rein ist formale Bildung wesentlich

---

[1]) W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. Langensalza 1903—1910, 2. Band, 1904, S. 866 ff. Art.: Formale Bildung.

[2]) Ebenda, S. 867.

[3]) Ebenda, S. 870.

Umwandlung, Umgestaltung der Seele:[1]) Umwandlung des mechanischen Gedächtnisses in ein judiziöses, Umwandlung der niederen Einbildungskraft in Phantasie, Umwandlung der psychologischen Begriffe in logische; ferner besteht formale Bildung darin, daß die sinnlichen Gefühle zu höheren umgebildet werden vermittels fortschreitender Bildung des Geistes; schließlich gehört zur formalen Bildung, daß es zu jener allgemeinen Willenskraft und Willenshaltung komme, die man als Charakter bezeichnet, und die das gesamte Geistesleben beherrscht und reguliert. W. Rein kommt bei diesen Erörterungen zu folgenden Ergebnissen: daß formale Bildung weniger durch die Mathematik als durch den Sprachunterricht und durch die reinen Sachgebiete (vermittels der Anschauung) erworben wird;[2]) ferner, daß das Hauptgewicht im Unterricht auf Sachen, nicht auf F o r m e n zu legen sei;[3]) schließlich, daß der Weg der formalen Bildung von der Anschauung zum Begriff und von diesem weiter zur Anwendung gehen müsse.[4]) Im Gegensatz zu dieser ablehnenden Haltung ist, nach Hugo Gaudig, die formale Geistesbildung für die materiale von großem Wert; dies erhellt aus der einfachen Erwägung, „daß zunächst innerhalb der Gebiete, auf denen die Denkschulung gewonnen ist, der Erwerber weiterer Erkenntnisse durch die bereits gewonnene Denktechnik wesentlich erleichtert ist."[5]) Tatsächlich ist, wenn eine solche allgemeine Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit anzuerkennen ist, es wichtig, darauf zu achten, w a s hier geübt wird und worin das, was man so gemeinhin als „logische" Fähigkeit bezeichnet, besteht. Wenn oben[6]) als ein Beispiel für die logische Bedeutung der Aufgabenstellung die Frage nach dem Sinn von „Glück", von „Schuld", oder nach dem Sinn eines Satzes angeführt wurde, so handelt es sich dabei, erkenntnistheoretisch betrachtet, nicht so sehr um eine Erlernung des Logischen als solches, als vielmehr um Begriffsklärung und Sinnvertiefung, die allerdings stets unter logischen Voraussetzungen sich vollzieht und sich in logischen

[1]) W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., Langensalza 1903—1910, Bd. 2, 1904, S. 871.

[2]) Ebenda, S. 871.

[3]) Ebenda, S. 875.

[4]) Ebenda, S. 876. Artikel: Formale Stufen. Dies steht im Widerspruch mit unseren obigen Ausführungen. Vergl. S. 36 f.

[5]) Hugo Gaudig, Didaktische Ketzereien, Leipzig u. Berlin 1904, S. 102.

[6]) Siehe S. 43.

Sinnfassungen Ausdruck zu geben sucht. So wie schon im freien sprachlichen Bewußtsein die Voraussetzung lebendig ist, daß mit jedem Worte „etwas Bestimmtes" gemeint sei und daß man wissen müsse, was man mit seinen Ausdrücken „meint",[1]) wie auch unter sehr einfachen und unwissenschaftlichen Menschen gelegentlich Streitigkeiten um die „wahre" Bedeutung bestimmter Worte mit sehr lebhafter Anteilnahme geführt werden, wirken auch bei jeder Themenfrage der gekennzeichneten Art logische Grundbegriffe und logische Verfahrungsweisen wesentlich mit, auch wenn sie als solche gar nicht bewußt werden. Jede Sinnbestimmung eines Wortes (als „A") verlangt ebendamit auch die Unterscheidung von dem damit nicht Gemeinten („non-A") und erhärtet also mit einen der wichtigsten Sätze der logischen Begriffslehre. Jede Frage nach Wahrheit oder Falschheit eines Satzes richtet sich auf einen einheitlichen, durch diesen Satz gekennzeichneten Sachverhalt als solchen und wendet damit die unbedingte Entgegensetzung des „Zutreffens" oder „Nichtzutreffens", den Grundbegriff der logischen Urteilslehre an. Jede so getroffene Aufstellung rechnet mit darin enthaltenen, unabweislichen Sinnfolgerungen und macht damit zugleich bestimmte Voraussetzungen der Schlußlehre. Es ist erkenntnistheoretisch schwierig genug zu erklären, wieso diese formal-logischen Bestandteile, die doch das Inhaltliche des jeweilig zu behandelnden Sinnzusammenhanges gar nicht betreffen, doch wirklich zu einer schärferen und sicheren Sinnfassung beitragen. Tatsächlich aber ist dies der Fall, und ebenso, wie bei der sprachlichen Mitteilung an andere eine solche logische Besinnung und Bestimmung zugleich auch sachliche Zusammenhänge aufdeckt und vergegenwärtigt, ist auch bei dem einzelnen eine Aufgabenstellung, die wie von selbst diese logischen Grundfähigkeiten aufruft, in entscheidender Weise förderlich. Bisher wurde dies an bestimmten, allerdings auch in Aufsätzen vorkommenden Themenfragen dargelegt. Z. B. „Was ist Glück?" „Worin besteht der Sinn eines Satzes?" [2]) Es ist aber weiter zu betonen, daß der Aufsatz, so wir wir schon oben sein Wesen gekennzeichnet haben, in besonderem Maße solche logische Bestandteile und auch eine demgemäße logische Übung

[1]) Vgl. O. Wichmann, Eigengesetze und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 21—26.

[2]) Vergl. oben, S. 43.

enthält. Um das zu verstehen, muß man das besondere, eigenartige Wesen des Aufsatzes unterscheiden von der Art, wie wir sonst im gewöhnlichen Gespräch oder auch im Lehrgespräch der Schule uns zu irgend einer Frage äußern. Es ist gar kein Zweifel, daß im gewöhnlichen Gespräch der Geist des einzelnen von der Situation oder von der Ganzheit der geistigen Beziehung gewissermaßen getragen wird. Im Lehrgespräch hat der Einwurf des Einzelnen, seine zustimmende Bestätigung, die zu dem schon Gesagten einfach eine Hinzufügung macht, dasselbe Recht wie eine grundsätzliche Neuaufwerfung des Problems, ja im Gegenteil: die Fügung ins Ganze dieser so augenblicklich zustandekommenden geistigen Gemeinschaft verlangt in vielen Fällen ein solches bloßes Mitgehen und Weiterführen des Gedankens, während es sich beim Aufsatz vielmehr um ein selbständiges Gehen oder einen Gehversuch des Schülers handelt. Der Aufsatz ist eine Sinnganzheit, eine Unterrichtseinheit, die unter einem ganz bestimmten Gesichtspunkt folgerichtig entwickelt und durchgeführt werden muß. Während also im bloßen Gespräch die logische Bewußtmachung durch das ungezwungene Dahinströmen von Sinnzusammenhängen ersetzt wird und stimmungsmäßig und der geistigen Anteilnahme entsprechend ein Beitrag erfolgt, — Beispiele sind die Platonischen Dialoge, in denen oft viele Personen auf lange Strecken stumm bleiben und dann doch wieder eine Bemerkung einschalten, — sind Vorträge und Aufsätze thematisch bestimmt, d. h. die gesamte geistige Aufgabe muß in ihrer Sinneigentümlichkeit von Anfang an hervortreten; diese Aufgabe muß sinnhaft aufgegliedert und gemäß dieser Gliederung dann durchgeführt werden. An Straffheit und Folgerichtigkeit stellen dabei die Aufsätze eher noch höhere Anforderungen als Vorträge, denn bei einer schriftlich vorliegenden Ausarbeitung kann dieser Gang des Ganzen genauer festgestellt und so die Sinnordnung genauer nachgeprüft werden als bei jeder Art mündlicher Darstellung, bei der das Persönliche und die Umstände eine wesentlich größere Rolle spielen. Den Aufsatz, die schriftliche Darstellung müssen wir mit Hans Freyer [1]) schon als zweite Objektivation bezeichnen: während die mündliche Darstellung noch hauptsächlich auf der ersten Objektivationsstufe steht, insofern durch die Rede und durch die

[1]) Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes, Berlin-Leipzig, 1928, 2. Aufl., S. 21 und 29.

Gebärde etwas Seelisches „ausgedrückt" wird, also seelischen Gehalt hat, ist eine ganzheitliche schriftliche Darstellung eine höhere Objektivation, insofern in ihr ein gegenständlicher Gehalt enthalten ist und sie etwas objektiv Geistiges bedeutet,[1]) woraus hervorgeht, daß mündlicher und schriftlicher Ausdruck nicht nur graduell, sondern wesentlich voneinander verschieden sind.[2]) Es ist also offenbar, daß in derselben Weise, wie sich eine Darstellung thematisch aus bloßer Gesprächsführung heraushebt, auch die oben gekennzeichneten logischen Voraussetzungen mehr erfüllt sein müssen, daß also der Aufsatz als solcher die Fähigkeit der Themenfassung, der Begriffe, des Schlußverfahrens, der Sinnordnung übt, und dieses ausdrückliche Sichbewußtwerden in dieser Sinnentwicklung die Kraft selbstbesinnlicher Verarbeitung aller Bewußtseinsinhalte in Anspruch nimmt und demgemäß steigert.

Wenn man in dem Dargelegten einen Gegensatz oder Widerspruch zu dem oben betonten Erlebnischarakter des Aufsatzes erblickt, so ist dies verkehrt. Es muß beachtet werden, daß es nicht hieß: „der Aufsatz i s t das Erlebnis", sondern er ist „A u s d r u c k des Erlebnisses". Eben dies aber, das „Ausdrucksein" im Sinne der geistigen und sprachlichen Mitteilbarkeit, bedingt jene begrifflich-logische Aufgliederung und Gestaltung, von der gesprochen wurde. So selbstverständlich diese Überlegung ist, bedarf sie doch heute der ausdrücklichen Erwähnung. Wenn z. B. bei Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus als Inhalt eines Aufsatzes — „Thema" darf man bei ihnen nicht mehr sagen! — verlangt wird, daß überhaupt nur ein vom Erlebten durchpulster Augenblick dargestellt werden dürfe,[3]) so muß selbst einem solchen, tatsächlich ebenso unausführbaren wie sachlich beschränkten, impressionistischen Atomismus gegenüber ganz nüchtern festgestellt werden: daß die Darstellung, d. h. geistig-sinnhafte Vermittlung und Vergegenwärtigung auch eines solchen „Augenblicks", nur durch Worte, Sätze und Begriffe möglich ist. und wenn anders der „Augenblick" inhaltvoll ist, diese hier nötig

---

[1]) Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes, S. 37 und 43.

[2]) Ebenda, S. 43.

[3]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 328: „Die Darstellung muß, um als natürlich zu gelten, p u n k t u e l l auf einen Augenblick zusammengezogen werden." So Jensen-Lamszus, in „Der Weg zum eigenen Stil", S. 52.

werdende Sinnentwicklung sogar ganz besonders schwierig sich gestalten und besondere Besinnung und Reflexion fordern wird. Es gehört in diesen Zusammenhang, daß man in der Regel religiöse Aufsatzthemen nicht stellen wird, obwohl der Erlebnischarakter hier doch besonders stark ist. Aber jede Analyse eines derartigen Erlebnisses als solches würde eine grundsätzliche weltanschaulich-metaphysische Sinnentwicklung darstellen müssen, die, da sie sich auf ein ausgesprochen persönliches Empfinden erstreckt, gar zu leicht zu Übersteigerungen und Verstiegenheiten führen würde, denen gegenüber eine sachlichbestimmte Nachprüfung und Abschätzung kaum möglich wäre. Wenn gesagt wurde, der Aufsatz sei Ausdruck eines Erlebnisses, so ist damit nicht gesagt, daß jedes Erlebnis sich aufsatzmäßig ausdrücken läßt und für diese logisch-sinnhafte Verarbeitung geeignet ist! „Erlebnis" in dem oben gekennzeichneten allgemein persönlich-ganzheitlichen Sinne reicht, durchaus schon als tiefstes und innerliches Erlebnis bis in die frühe Jugend zurück, und die Erziehung und Bildungspflege hat durchaus auch die Aufgabe, Erlebnisse in diesem tiefst berührenden und bedeutsamen Sinne zu vermitteln. Eben daran aber, daß man sich wohl immer davor zurückgehalten hat, derartig tieferregende Erlebnisse zu Aufsatzthemen zu machen, offenbart sich der logisch-begriffliche Charakter des Aufsatzes, der ihn zur Darstellung derartiger Inhalte ungeeignet macht.

Die formale, logisch-begriffliche Übung, von der die Rede war, kann durchaus so erfolgen, daß man die sachliche Einteilung und Durchgliederung des zu behandelnden Gegenstandes allgemein besinnlich in den Vordergrund stellt. Gerhard Heine [1]) hat Beispiele dafür gegeben, wie eine solche sachliche Durchsprechung und Vorbereitung der Darstellung als Gliederungsübung gesprächsweise natürlich vor sich geht, ohne daß dabei von logischen Verhältnissen und Gesetzen ausdrücklich die Rede wäre. Dieses Verweilen im tatsächlichen oder sachlichen Sinn als solchem ist wirklich ein Gesetz des Vorgehens in diesem Falle. Man könnte das für den Redner geprägte Wort: „Rem tene, verba sequentur", für den Aufsatz umformen in „Rem tene, dispositio sequetur!" Es gibt eine instinktive Art und Fähigkeit zu sauberer, ausdrucksvoller Begriffs- und Sachgliederung, die

[1]) G. Heine, Unterricht in der Gliederung, Zeitschr. f. Deutschkunde 1922, S. 293 ff.

als solche durchaus geübt werden kann und sich dann auch anderen Stoffen und Gegenständen gegenüber bewährt. Man braucht hier nur an die Rolle zu denken, welche die Chrie früher auf der Oberstufe spielte; wenn sie oft auch zu schematisch gehandhabt wurde, so nötigte sie doch zu klarer Begriffsbildung und folgerichtiger Disposition.

Als Beispiel dafür, wie die Darstellungsaufgabe als solche zu einer ausgesprochenen logischen Übung veranlassen kann, mag die Stilübung dienen, wie sie in Frankreich gepflegt wird.[1]) Sie erstrebt vor allem eine rhetorische Bildung, wie sie besonders die spätrömischen Schriftsteller, Redner und Richter kennzeichnet (Quintilian). An sich zielt diese Stilpflege nur auf eine ansprechende und sachgemäße Darstellung hin und prägt zunächst sinnhafte Wortfolgen (Synonyma) ein, um so einen Wechsel der Ausdrucksweise zu ermöglichen und der Arbeit einen ästhetischen Reiz zu verleihen. Bis zu den höheren Klassen hinauf werden an den französischen Gymnasien anhand von systematischen Lehrbüchern solche Stilaufgaben behandelt: zu einem gegebenen Wort ein gleichbedeutendes oder ein ähnlichlautendes zu suchen; zu einem abstrakten Begriff einen konkreten Terminus anzugeben; aus einer Wortwurzel alle möglichen Wörter abzuleiten; zu einem Haupt- oder Ganz-Begriff die entsprechenden Unter- oder Teil-Begriffe aufzusuchen. Hieran schließen sich dann, ohne daß ausdrücklich von Logik die Rede geht, Übungen über Analyse und Synthese, über Inhalt und Umfang der Begriffe; ferner Übungen im Bau der Sätze, die nach Qualität und Quantität unterschieden werden und als einfache Sätze einander nebengeordnet oder als Periodensätze nach ciceronischem Muster aufgebaut werden; schließlich Versuche im induktiven oder deduktiven Schlußverfahren, sowie auch die Lehre von der Definition, das Verhältnis von Ursache und Wirkung.[2]) Selbstverständlich ist diese rein äußerliche formale Übung zugleich eine logisch-sinnhafte Ausbildung. Denn g a n z gleichbedeutende Worte wird es selten oder gar nicht geben. Es handelt sich immer um Bedeutungsangrenzungen und Bedeutungsnüancierungen, wobei ganz von selbst die allgemeinere, umfassendere, sowie die besondere und engere Bedeutung, die ein Ausdruck haben kann,

---

[1]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 176.

[2]) P. Larousse, Cours lexicologique de style, Paris, A. Boyer et Cie. 1884.

ins Bewußtsein tritt. Ganz von selbst führt das zu gewissen Grunderwägungen von Über- und Unter-, von Neben- und Beiordnungen, und folgerichtig wird so diese Linie in der französischen Stilistik bis zur philosophischen und sogar metaphysischen Behandlung fortgeführt. Es wäre erfreulich, wenn auch auf der deutschen Schule, wo auf den Oberstufen die philosophische Propädeutik (in Logik, Psychologie und Ethik) ganz in Wegfall gekommen ist, gerade im Zusammenhang mit dem Aufsatz diese formal-philosophische Bildung gepflegt würde. Dieselbe müßte „in der Nötigung zu vollkommen klarer ansprechender Fassung alles Gemeinten" bestehen; „diese enthält zugleich eine Anforderung, den Gegenstand restlos zu durchdringen und völlig sich anzueignen und bedeutet daher auch eine höchst wichtige geistige Schulung." [1]) Solche formale Stilübungen empfehlen auch Broder Christiansen [2]) und Susanne Engelmann, die als formale, abgegrenzte Stilaufgaben „das Nachschaffen von Epigrammen, Sinnsprüchen oder besonders schön geformten Sätzen gedanklichen Inhalts", „improvisierte Dichtungen" und „kunstvolle Übersetzungen" fordert.[3])

Die mehr sachliche Richtung des deutschen Aufsatzes — bei der die ästhetische Seite keineswegs vernachläßigt werden soll — gibt eigentlich noch mehr Grund, hier mit reiferen Schülern auf die Grundverhältnisse der Logik bewußt einzugehen. Ja, der Umstand, daß hier die logische Erwägung sich bei einem ganz bestimmten K ö n n e n zu bewähren hat, schafft besonders günstige, sonst kaum so zu findende Voraussetzungen für eine elementare Behandlung der Logik. Die oben erwähnte Sachgerichtetheit der sinngliedernden (dispositionellen) Behandlung braucht keinen Gegensatz zu dieser formalen Erwägung und Ausbildung darzustellen, sondern kann im Gegenteil dazu beitragen, die Logik l e b e n d i g in ihrer notwendigen stetigen Beziehung zur Erkenntnistheorie nahe zu bringen. Denn es zeigt sich bei solcher sinngliedernder Arbeit unabweislich, daß unsere Begriffe, Worte und Ausdrücke nicht wie ein ausgerechnetes

---

[1]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 176.

[2]) Broder Christiansen, Die Kunst des Schreibens, Buchenbach-Baden 1916.

[3]) Susanne Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts. 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 49—58.

System vorliegen, wo jeder Sinnbestandteil, jede denkbare sachliche Gegebenheit auch ihre rubrikmäßige Bezeichnung hat, sondern die Sinnbezeichnungen überkreuzen sich, allgemeine Ausdrücke gewinnen plötzlich eine b e s o n d e r e Sinnbetontheit, der b e s o n d e r e Ausdruck verallgemeinert sich, Analogien, Metaphern werden zur eigentlichen Bezeichnung, bei der man an die ursprüngliche Bedeutung kaum mehr denkt, (wie z. B. „Zweck" ursprünglich von dem in der Mitte der Zielscheibe angehefteten Nagel, der „Zwecke", abgeleitet wird). Auch die Beziehung zum älteren und zum fremdsprachlichen Bewußtsein wird so lebendig. Man kann die eigenartige Wortbetontheit des Wortes „Weib", hervorheben, das zunächst als eine rohere Kennzeichnung, unter Umständen als Schimpfwort erscheint, trotzdem es schon bei Walter von der Vogelweide als das edlere Wort über „Frau" gestellt worden ist. Da es bei den Ausdrücken „Volk" und „Mensch" ganz entsprechend steht, kann man hier allgemein entnehmen, wie die Abstandnahme von der gesellschaftlich-konventionellen Wertungsweise einerseits zwar gewisse Wertnormierungen aufgibt, zugleich aber dadurch, daß man dabei aufs Ursprüngliche und Allgemeinere zurückgeht, eine tiefere und grundsätzlichere Wertung sich anbahnt. — Ebenso liegt hier nahe ein Vergleich mit fremden Sprachen. Die unausdrückbaren Bedeutungsnuancierungen, welche etwa griechische, französische, englische Ausdrücke haben, zeigen, wie jede Sprache immer nur im Gesamtbestand (Kosmos) der Sinnmöglichkeiten einzelne Stellen heraushebt und bewußt macht, während das ganze dazwischen liegende Bereich nur durch Umschreibungen und Vergleiche mühsam in jedem einzelnen Falle zu gewinnen ist. Der erkenntnistheoretsich notwendige Gedanke eines solchen „Gesamtbestandes der Sinnmöglichkeiten", eines an sich bestehenden und jedem Bewußtsein vorschwebenden Sinn-Kosmos, tritt so dem Schüler nahe und damit die Grundanschauung ebenso der Platonischen Ideenlehre wie der heutigen Gegenstands- und Sinn-Theorie. Es wird bewußt, wie alle Logik, mit ihrer Ansetzung von eindeutig im Sinnbestand überhaupt bestimmten Begriffen, in dieser Bezogenheit des Gedanklichen und rein Sinnhaften auf das Wirkliche und Mögliche steht. Es ist also innerhalb der Aufsatzpraxis durchaus möglich und unter Umständen angebracht, derartige logische Besinnungen eintreten zu lassen. Der Umstand, daß dies aus einem praktischen Anlaß und zu

einem praktischen Zwecke erfolgt, ist von großem Vorteil. Es findet nicht, so wie es Faust schildert, eine „Einschnürung in spanische Stiefel", ein unverständliches Hineingezwungenwerden in zwecklose Vorschriften statt, sondern diese logischen Sätze und Gesetze werden als „Werkzeuge", als sich sofort bewährende Hilfsmittel der Gedankenzucht und der sachlichen Arbeit gegeben und verstanden. Man kann dabei ganz genau abwägen, wieviel man geben will, kann in bestimmten Abstufungen einzelne dieser logischen Grundverhältnisse hervortreten lassen und unter Umständen auch als bestimmtes Können verlangen. Die Verhältnisse von Neben-, Ueber- und Unterordnung der Begriffe sind beispielsweise schon einer Sekunda verständlich zu machen; im Anschluß an sie kann man vielleicht die Gesetze von Inhalt und Umfang der Begriffe geben und diese bestimmten logischen Kenntnisse auch verlangen. Für eine weitere Stufe kann man dann die Lehre vom Urteil, von Bejahung und Verneinung, die Begriffe von Wahrheit und Falschheit, vom konträren und kontradiktorischen Gegensatz, schließlich die Sätze von der Identität, vom Widerspruch, vom ausgeschlossenen Dritten behandeln. Von der Schlußlehre kann die Unterscheidung eines induktiven und eines deduktiven Verfahrens herangezogen werden. Es ist offensichtlich, daß sich alle diese logischen Inhalte an bestimmte Darstellungs- und Einteilungsaufgaben anschließen lassen, und es ist kein Zweifel, daß das, was hier an solchen bestimmten logischen Einsichten in wenigen Zeilen angeführt werden konnte, einen nicht geringen Schatz des logischen Bewußtseins, eine Quelle des Nachdenkens und der allgemein philosophischen Anregung für begabtere Naturen werden kann. Angesichts des fast grundsätzlichen philosophischen Dilettantismus, dem heute gar zu leicht die Schüler der oberen Klassen verfallen, ist das in solcher Weise zu Erreichende keineswegs zu unterschätzen. Solche Gesichtspunkte wurden auch schon von Ernst Laas vorweggenommen und berücksichtigt. Er schreibt: „Auf der Oberstufe muß die Aufsatzarbeit dazu benutzt werden,

1. die für die höheren Berufsarten bestimmten Jünglinge mit der Fertigkeit auszurüsten, ihre Gedanken in sachgemäßer, übersichtlicher Gliederung klar und verständlich darzulegen;

2. naheliegende, für die allgemeine Bildung besonders wertvolle Unterrichtsstoffe recht gründlich durchzuarbeiten und anzueignen;

3. die Privatlektüre zu leiten und zu vertiefen, und mit dem allen dem Geist des Schülers eine wahrhaft wissenschaftliche Bildung und Schulung zu geben."[1]) In solchem Sinne will Laas den Aufsatz „nicht bloß als eine logische, sondern ganz allgemein als wissenschaftliche Propädeutik" anerkannt haben.[2]) Rudolf Lehmann[3]) tritt ebenso für einen solchen „didaktischen Okkasionalismus"[4]) ein, der die philosophische Propädeutik mit dem Aufsatz verbinden will, der durchaus berechtigt ist, wenn in einer freieren und weniger wissenschaftlich systematischen Form zur Philosophie Beziehung genommen wird und wenn die Behandlung aufs Grundsätzliche geht und nicht dem Zufall und der Gelegentlichkeit preisgegeben wird.

Zum Abschluß dieses Kapitels sei noch erörtert, in welchem Verhältnis die „Chrie" zu diesen Erwägungen steht. Chrie nannte man in der alten Rhetorik eine bestimmte Form der Bearbeitung eines Themas, ein Gebrauchsschema für Schulübungen, eine rhetorische Regel der Stoffauffindung und der Einteilung. Die gewöhnlichste Form derselben war die Chria Aphthoniana, so genannt nach ihrem Urheber Aphthonius (3.—4. Jh. n. Chr.) deren Thema eine Sentenz oder auch eine Handlung einer bestimmten Persönlichkeit sein sollte, und deren Teile folgendermaßen geordnet waren: 1) nach einer kurzen laudatio (rühmende Besprechung) der Person folgte; 2) die propositio (Darlegung des Themas; 3) die aetiologia, d. i. Begründung; 4.—6. contrarium, simile und exemplum, d. i. Erläuterung des Themas durch Gegenteil, Gleichnisse und Beispiele und schließlich 7) testimonium und 8) conclusio.[5]) Joachim Georg Daries übernahm die Chria Aphthoniana mit wenigen Abänderungen, und Joh. Seyffert (16. Jahr.) führte dieselbe auf dem Gymnasium ein, besonders für den lateinischen Aufsatz; später kam sie auch in Anwendung für

---

[1]) E. Laas, Der deutsche Aufsatz, Berlin 1893, 3. Aufl. Bd. I. S. 20 f.

[2]) Ad. Matthias, Geschihte des deutschen Unterrichts, München, 1907, S. 377 ff.

[3]) Rudolf Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik 1905. Siehe besonders S. 49 ff.

[4]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 348, 349—350, 354.

[5]) Vgl. Der Große Brockhaus, Konversations-Lexikon, Leipzig 1928 bis 1931, 21 Bde, Artikel: Chrie (17. Bd. S. 335).

den deutschen Aufsatz. Zwei bekannte Hexameter[1]) deuten die Fundorte des Materials an:

Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando? für geschichtliche Themen; und

Quis, quid, cur, contra, simile et paradigmata, testes? für allgemeine Wahrheiten.

Vielleicht war es verfehlt, dem deutschen Aufsatz die Chrie zugrunde zu legen; denn sie bezweckte doch vor allem eine rhetorische Bildung. Insofern legte sie mehr Wert auf psychologische Bereitung des zu erzielenden Eindrucks bei den Hörern, als auf sachliche, logische Zusammenhänge. Der grundsätzliche Unterschied der rhetorischen Darstellung, bei der die Sinnfolge lockerer, großzügiger, mehr im großen übersichtlich, mehr psychologisch die Wirkung berechnend und auf Steigerung des Eindrucks absehend sein darf und soll, vom Aufsatz wird gerade hier deutlich. Immerhin ist es wert, auch hier einmal zu fragen, wie weit ein logisches Gesetz in dieser Regel, die doch auch eine bestimmte Behandlung und Darstellungsaufgabe betrifft, wie weit eine logische Norm vorliegt oder gewahrt wird. Bei Aphthonius, der den Gegensatz als contrarium mit in sein Schema aufnimmt, während derselbe in der mehr mnemotechnischen Form des Joachim Georg Daries unterbleibt, zeigt sich das spezifische Rhetorische darin, daß er von vornherein auf ein dictum vel factum cum laude auctoris ausgeht, bei Daries aber darin, daß das „quis" als eine ausgesprochene persönliche Themasetzung als selbstverständlich vorausgesetzt wird.

2) Die sachlich-einzelinhaltliche Kenntniserweiterung und Kenntnisverfestigung.

Bei der Uebung der logischen Fähigkeit handelte es sich um eine formale geistige Förderung, d. i. um eine solche, die das geistige Können als solches, die von dem Inhaltlichen, das gerade behandelt wird, verhältnismäßig abgelöste innere Zunahme an Kraft, Gewandtheit und Bewußtheit des Herangehens an irgend einen Stoff oder Gegenstand. So gewiß der Aufsatz eine formale Uebung mit sich bringt, und so entschieden der assoziativ-materialistischen Psychologie widersprochen werden muß, welche solche formale Schulung überhaupt glaubt als ein

[1]) Paul Geyer, der deutsche Aufsatz, 2. Aufl., München 1911, S. 67.

Vorurteil abtun zu können, so wäre es doch einseitig, allein diese geistige Förderung hervorzuheben und den inhaltlichen, gegenständlichen sachlichen Gewinn unbeachtet zu lassen, der durch den Aufsatz ganz regelmäßig erreicht wird und der für die Bewertung des Aufsatzes in vollem Umfang mit in Betracht zu ziehen ist, namentlich wenn es sich um die besonderen und bevorzugten Stoffe des Deutschunterrichtes, um deutsches Schrifttum und Kulturgut handelt. Dieses soll der Schüler lernen, auffassen, sich erarbeiten, erleben durch die Lektüre, durch das Lehrgespräch, durch Auswendiglernen von Gedichten; aber dieses Ziel wird viel erfolgreicher und nachhaltiger erreicht durch den Aufsatz. Es handelt sich hierbei um die bekannte psychologische Tatsache, daß dasjenige, woran man eine planmäßige und bewußte Arbeit gesetzt hat, in der Regel viel lebendiger, eindringlicher und vielseitiger gefaßt wird als dasjenige, dem gegenüber man sich lediglich in aufnehmender Haltung befunden hat. Hat man beispielsweise an einer geschichtlichen Oertlichkeit irgend eine wissenschaftliche Feststellung zu machen, so bedeutet das einen Grund zu viel stärkerer Auffassung. Hat man bei einer Wanderung selbst den Plan zu entwerfen und zu verfolgen, so faßt man Gegend und Landschaft viel eindringlicher auf und behält es meistens auch wesentlich besser, als wenn man sich auf die Führung eines anderen verlassen konnte. Ebenso hat der Grundsatz „Docendo discimus" hier seinen Grund. Es ist erstaunlich, welche Neuentdeckungen, welche verlebendigende Vergegenwärtigung derjenige von irgend einem Wissensstoff erfährt, der ihn lehrhaft anderen zu vermitteln hat. Wenn man das deshalb für unglaubwürdig zu erklären geneigt sein sollte, weil der, welcher so unter bestimmten Voraussetzungen und Gesichtspunkten an den Stoff herangeht, doch dabei bis zu einem gewissen Grade schematisiere, so ist bei solchem Einwand die Natur unserer Erkenntnis eben sehr einseitig gesehen: Jede Darstellung und namentlich belehrende Darstellung verlangt eine Richtungnahme auf das Wesentliche und Eigentümliche des Gegenstandes und die damit verbundenen besonderen und eigenartigen Beziehungen zu uns und unserem Leben. Wesenskennzeichnung und Wesenserfassung ist zwar stets eine gewisse Schematisierung. Aber der sachliche Zweck, sich die Aufgabe und die Sache verständlich zu machen, eine gründliche und befriedigende Berührung mit dem Gegenstande zu vermitteln,

zwingt dazu, eine wirkliche fruchtbare, d. h. vorwärtsführende und im Fortgang sich bewährende Kennzeichnung zu versuchen, und meistenteils ist dann, wenn man genötigt ist, sich mit solcher Darbietung vor anderen zu behaupten, auch die Auffassung in höherem Maße erfolgreich. Es muß ferner beachtet werden, daß ja nicht all unser Wahrnehmen in den Bahnen einer begrifflich-bewußten Erfassung verläuft, sondern daß, gerade während unser sozusagen vollbewußtes und absichtsgeleitetes Bewußtsein in bestimmter Richtung abläuft, daneben ein halb unbewußtes, unwillkürliches Offensein gerade auch für die Seiten statthat, die nicht so eigentlich in unsere Begriffsprägung passen. Man kann geradezu sagen: da erstes Schauen und unbefangenes Aufnehmen eine voraussetzungslose Hingabe bedeuten will, geht neben unserem begrifflich durchgeführten, sozusagen offiziellen Auffassen immer noch eine tiefere Aufmerksamkeit her für das, was grundsätzlich ein Mehr über diese begriffliche Schematisierung bedeutet. Man kann in solchem Sinne sagen, daß begriffliches Erkennen und Deuten, selbst wenn es etwas formalisiert und schematisiert, zugleich eine Entlastung des Bewußtseins für weitere Möglichkeiten, die mehr ahnend und unbefangen einfühlend mitwahrgenommen werden, darstellt. Man kann dieses Verhältnis von unbefangener Einfühlung und begrifflicher Verarbeitung vielleicht so kennzeichnen, daß, solange man sich bloß anschauend verhalten will, man unter Umständen schlechten Erfolg hat, weil das reine Anschauen etwas ausgesprochen Nicht-Willensmäßiges ist; daß dagegen, wenn man begriffliche Wesensfassung erreichen will, jenes unbefangene Offensein reiner, weil nicht geradezu im Willens-Blickpunkt liegend, entbunden wird. Jedenfalls ist dieses eigenartige Eindringlichwerden bei allem, an das man mit einer Aufgabe herantritt, eine vielbestätigte Erfahrung.

Alle thematische Darstellung steht nun im Bereich einer solchen begrifflich versuchten Bewältigung; und es ist, wenn anders das „Erlebnis“ im weitesten Umfange bildnerisch fruchtbar gemacht werden soll, geradezu notwendig, diese Möglichkeit auszunutzen, um über den bloßen zerfließenden und leicht dann später auch schattenhaft verblassenden Charakter des Erlebnisses hinauszukommen. Es ist in solchem Sinn der Aufsatz namentlich für den Deutschunterricht ein unentbehrlicher Bestandteil der wirklich arbeitsmäßigen und erlebnismäßigen Be-

tätigung. Die Kritik, welche J. Frankenberger[1]), Walter Schönbrunn[2]) und Ulrich Haacke[3]) am Deutschunterricht geübt haben, war zwar vielfach tendenziös und sensationell übertrieben,[4]) sie hat aber doch eine leicht, namentlich bei subjektivistischer und liberalistischer Behandlungsweise eintretende Schwäche dieses Unterrichtsfaches richtig herausgefunden. Wenn bald nach dem Kriege eine „geistig fortgeschrittenere" Jugend über ein Gedicht von Eichendorff lachte, wenn ihr die Tragik der Gretchentragödie verblaßt war, wenn sie alles Romantische mit Spott und Hohn empfing und zurückwies, so war das nur ein Beweis dafür, daß dieser Jugend die Richtung auf ein höheres Gegenständliches verlorengegangen war, weil man es versäumte, sie durch harte ernste Arbeit es sich erobern zu lassen. Es ist ein Mangel der deutschen Schrifttumsbehandlungen, wenn sie n u r erlebnismäßig eingestellt ist, d. h. in der einfühlenden und nachfühlenden Hingabe an einen Wert ihr einziges Ziel steht, die straffe und strenge Arbeitsanforderung aber vernachlässigt, wie sie die fremdsprachlichen, vor allem die altsprachlichen Fächer aufweisen; so deuten auch bestimmte Aeußerungen bei Walter Schönbrunn und Ulrich Haacke darauf hin, daß gerade die Gymnasien und die neusprachliche Arbeit an strengen, anspruchsvollen Stoffen wie Shakespeare ein Gegengewicht zu der beklagten Destruktion des literarischen Interesses bilden. Dieses höchste Genügen im Erlebnis, welches eine subjektivistische Theorie selbtbewußt glaubte maßgeblich machen zu können, wurde von der Jugend selbst als eine selbstgefällige Illusion dieser Theoretiker, als eine Unwahrheit empfunden und damit beantwortet, daß jede innere Teilnahme an diesem Schrifttum geleugnet und nach Möglichkeit widerlegt wurde. Jedenfalls zeigt sich, daß die deutsche Schrifttumsbehandlung mehr als andere bestimmter sachlicher Aufgaben und Anforderungen bedarf und daß, um die wirklich persönlich-lebendige Berührung zu erzielen, hier der Aufsatz ein unentbehrliches Mittel darstellt. Der Förderung neuzeitlicher Didak-

[1]) J. Frankenberger, Der Literaturstreik der männlichen Jugend, in Die Erziehung IV. S. 420 ff.

[2]) W. Schönbrunn, Die Not des Literaturunterrichtes in der großstädtischen Schule, ebenda, S. 252 ff.

3) U. Haacke, Die Not des Literaturunterrichtes, Einbildung oder Wirklichkeit, ebenda, S. 117 ff.

[4]) Vergl. O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer Halle 1930, S. 306—307.

tiker, der literarische Aufsatz müsse von unseren Gymnasien verschwinden mangels positiven Interesses der Schüler, muß vielmehr die Losung entgegengestellt werden, gerade durch den deutschen Aufsatz das verschwundene Interesse für deutsche Literaturwerke wieder aufzuwecken. Es muß demgemäß diese inhaltliche Aneignung des deutschen Sprach- und Kulturgutes als eine durch den deutschen Aufsatz zu erzielende geistige Förderung in erster Linie mit gewürdigt werden. In solchem Sinn muß der Aufsatz ein Leistungsunterricht[1]) sein, bei dem ein aufgegebenes Lehrziel oder Thema willensmäßig angestrebt wird, und bei dem dann, infolge dieser inneren Anstrengung und Bereitschaft, der Uebergang vom Nichtkönnen, zum Können irrational und unbewußt eintritt; ein Können, das als solches über bloßes Kennen hinausgeht.[2]) Ohne die im besten Sinne arbeitsunterrichtliche Behandlung als polares Gegengewicht bleibt das „Erlebnis" ein Phantom. Der irgendwie ja doch zu fordernde Nachweis einer Vertrautheit mit dem deutschen Schrifttum könnte sonst eigentlich nur gedächtnismäßig erbracht werden, was wiederum die literaturgeschichtliche Behandlung zu sehr in den Vordergrund rückt. Wem eine solche nüchterne Betonung der Aufgabe, des bestimmten leistungsmäßigen Anspruches als unwürdig des vollen Erlebnisses erscheint, indem er etwa auf den Religionsunterricht verwiese, der ja auch nicht aufsatzmäßig seine Gegenstände behandelt, der sei daran erinnert, daß das nationale Schrifttum, trotzdem es metaphysische Bestandteile hat und deshalb auch nicht nach allen seinen Bedeutsamkeiten zum Aufsatzthema gemacht werden darf, doch in der Hauptsache im hellen, tagesfreudigen Schaffen, in der bewußten Auseinandersetzung und Gestaltung des Lebens steht und deshalb solche „Besinnung" und durchgeführte Auseinandersetzung sehr wohl verträgt und ihrer bedarf. Wer in richtigem Maßstabe aufsatzmäßig-thematisch die bedeutenden Werte unseres völkischen Schrifttums durchgearbeitet hat, von dem läßt sich meist erwarten, daß er dauerhafter und eindringlicher dieses geistige Gut bewahrt als der, bei dem dies nicht der Fall war.

Vom völkischen Schrifttum ist nur ein kleiner Schritt bis zur Deutschkunde, zur Kulturkunde überhaupt. Dies ist aber das zweite Gebiet, das für den deutschen Aufsatz eine

---

[1]) Ernst Otto, Unterrichtslehre, Aufsatz in Die Erziehung, 1935.

[2]) Vgl. O. Wichmann, Erziehungs- und Bildungslehre, Halle 1935. S. 201—202.

Menge von Inhalten, eine Fülle von ansprechenden Themen liefern soll. Hier kann und muß durch den Aufsatz eine ersprießliche erziehliche Aufgabe geleistet werden: an den objektiven „Gebilden", „Geräten", „Zeichen", „Sozialformen"[1]) des Volksgeistes, des deutschen Volkstums muß der subjektive Geist zunächst sich selber bilden, bereichern, um dann wieder in irgend einer Weise wenn auch in noch so bescheidenem Maße an dem Weiterleben und an der Weiterbildung des objektiven Volksgeistes mittätig zu sein. Jeden Jugendlichen macht die Schule zum Kulturempfänger, zum Kulturgenießer; ihre Aufgabe erreicht sie aber erst dann, wenn sie ihn auch, wenigstens anleitungsweise, zum Kulturschöpfer und Kulturspender emporbildet. Die Berechtigung dieser Forderung wird wohl in unserer Zeit der nationalen Besinnung und Erhebung niemand mehr abstreiten. Steht sie doch auch im Vordergrund der heutigen, neugeschaffenen deutschen Einheitsschule überhaupt. Die Losung, die Kaiser Wilhelm II. bei der Schulkonferenz von 1890 ausgegeben hatte, ist im Laufe der letzten Jahrzehnte zur Wirklichkeit geworden: „Wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. [2])

Die neuen Lehrpläne[3]) wollen die Erziehung durch das deutsche Schrifttum, Volkstum und Geschichte nach folgenden Gesichtspunkten gestalten: 1. das Volk als Blutsgemeinschaft, 2. das Volk als Schicksals- und Kampfgemeinschaft, 3. das Volk als Arbeitsgemeinschaft und 4. das Volk als Gesinnungsgemeinschaft. Nach diesen Gesischtspunkten sind dann wieder für die einzelnen Klassen die geeigneten Stoffe angeführt.[4]) Darüber wird weiter unten gehandelt werden.

Es braucht nicht wieder einmal betont zu werden, daß diese Themen nicht als „kleine Ausarbeitungen", wie man sie mitunter in Geographie und Geschichte fordert, behandelt werden dürfen, sondern sie müssen eine ganzheitliche, erlebnismäßige, wertungsbewußte eines inhaltlich Bedeutungsvollen ausmachen:

[1]) Vgl. Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes, Leipzig-Berlin 1928. S. 55 ff.

[2]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1891, Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichtes, München 1907, S. 253.

[3]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 48—52.

[4]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 54 ff.

ganzheitlich, insofern das Thema nach allen Richtungen, räumlich, zeitlich und ideell ausgedeutet wird; erlebnismäßig, insofern das bisher vom Jugendlichen mehr unbewußt erlebte Volkstum seiner Umgebung nun eine neue, bewußte Deutung und Wertung erhält. Da nun aber die Beschreibung solch vertrauter Gegenstände, die Schilderung solch wohlbekannter Ereignisse mehr als andere Themen die Gefahr bieten, im Subjektiven stecken zu bleiben, muß um so mehr von der gegenständlichen Seite aus die Richtung auf einen übergreifenden Wert und die Idee angestrebt werden. Anders wird dem Jugendlichen sein Volkstum nicht bewußt, und es kann deswegen auch dann nicht bildend wirken. Dazu bemerkt O. Wichmann: „Schon das Volkstum selbst in seiner konkreten Eigenart muß in Beziehungnahme zum Ideell-Gegenständlichen verstanden werden. Seine Unableitbarkeit besteht nicht einfach in einer ursprünglich angeborenen Wesensart, sondern auch darin, daß im Aufgreifen eines ideell Ueberlieferten sein Wesen und seine grundsätzliche Stellungnahme nach einer bestimmten Richtung sich ausprägt."[1] Und weiter: „Das kulturkundliche und deutschkundliche Schema, das das Werk aus dem Wesen der Persönlichkeit, die Persönlichkeit aus dem Wesen des Volkstums ableiten will und in solchem Sinne auch den werdenden Menschen gestalten zu müssen glaubt, setzt sich daher mit allen Grundsätzen einer tiefer verstandenen Kulturkunde in Widerspruch. Diese kann in Wahrheit nichts anderes sein, als die Betrachtung menschlichen Daseins und Schaffens nach ihren wahren Beweggründen. Als solche sind das ins Allgemein-Menschliche drängende Wertgefühl, der Drang zur Idee und die darin liegende Beziehung auf das übergreifende Ideell-Gegenständliche zum mindesten stets mizurechnen."[2])

3. Die Belebung und Hebung des Selbstbewußtseins.

Als dritte Art geistiger Förderung kennzeichneten wir die ganzheitlich-innerliche Belebung und Hebung des Selbstbewußtseins, das in reflexiver Erkenntnis sich seiner gedanklichen Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit bewußt wird (welt- und wertanschauliche Anregung und Förderung).

---

[1]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 237.

[2]) Ebenda, S. 241.

In wiefern das Erlebnis zur gesamtpersönlichen geistigen Förderung beiträgt, ist schon im Vorhergehenden behandelt worden. „Freiheit" und Persönlichkeitsgefühl ist nur möglich im Sinne eines Wertungs- und Sinnansatzes, der als das wahre Wesen der Welt genommen wird. Wird ein Sinn- und Wertansatz in solcher Weise bejaht, so ist das nicht mehr ein geistiger Besitz im landläufigen Sinne — wonach jedem Besitz ein „Besitzer", d. h. in diesen Fällen ein verhältnismäßig abgeschlossenes geistiges Wesen gegenübersteht —, sondern es ist unter Umständen ein Hinausgehen über sich selbst, ein geistiges Werden an diesem Gehalt, ein Sein aus ihm. Erlebnis ist eben hier als ganzheitliche, irrationale Berührung unseres Ichs mit einem Ideell-Gegenständlichen aufzufassen,[1]) im Sinne Ernst Lindes, der es als „dunkle Aperzeption" kennzeichnet, als „dunklen Besitz", der „so unlösbar mit dem Lebensnerv der Seele verwachsen ist, daß man ihn kaum noch „Besitz" nennen kann — insofern nicht, als hier gar kein begrifflicher Unterschied zwischen dem besitzenden Ich und dem besessenen Gegenstande mehr besteht, sodaß also bei der dunklen Apperzeption nicht eine einzelne Vorstellung oder Vorstellungsmasse es ist, die der neuen Erfahrung entgegenkommt, sondern die ganze Persönlichkeit, in der Denken, Empfinden, Anschauen und Wollen ein ungeteiltes, untrennbares und immer auf Einheit hinzielendes Ganzes bilden".[2]) Nach dem Begriff vom „Ideellen" und „Freiseinwollen" im Menschen, der oben[3]) entwickelt wurde, bedeutet solch geistiger Gewinn und solches Wachstum eine unzweifelhafte geistige Aktivität. Man will mit diesem Ansatz im wahren Wesen der Welt stehen, man ist deshalb, wenn eine Berührung mit irgendeinem geistigen Gehalt in solcher Weise bejaht wird, darauf gerichtet, daß das „Wesen der Welt" dem entspricht; es „darf nicht wahr sein", daß irgend etwas diese so hingenommene Bedeutsamkeit Lügen straft. Bejahend oder verneinend ergibt sich deshalb eine Bezugnahme auf „alles" irgendwie für die gesamte Welt- und Werthaltung Entscheidende. Je nachdem nun der so ergriffene Wertungsansatz oder Inhalt wirklich mit einer großen, freien, entwicklungsfähigen Weltanschauung im Einklang steht, bedeutet

---

[1]) Vergl. O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 49.

[2]) E. Linde, Persönlichkeits-Pädagogik, 1922, 5. Aufl. S. 92.

[3]) Vgl. oben S. 33 ff.

daher das „Geben" eines solchen ideellen Gehaltes auch eine geistige Aktivität, wobei auch schon ein großer, bedeutsamer Eindruck, „angesichts" dessen wir unsere Gesamtwerthaltung freier, weiter, tiefer spannen müssen, diese geistige Förderung ausmacht. Goethes Satz: „Alles Große bildet, sobald wir es gewahr werden", hat diesen Sinnhintergrund des ideellen Erlebnisses.

Es ist nach allem Ausgeführten offenbar, daß der Aufsatz zu dieser ganzheitlich-innerlichen Belebung und Hebung des Selbstbewußtseins in wichtiger Weise beizutragen vermag. Es wurde betont, daß die thematische Darstellung aus einem Gesamtbewußtsein heraus erfolgte und in dasselbe zurückführt,[1]) daß hier also die vorhandene Stellungnahme, die ganzheitliche Besinnung, die Verarbeitung von bestimmten übergreifenden Gesichtspunkten aus eine entscheidende Rolle spielt. Das heißt aber, daß diese Grundlage innerlich-geistiger Aktivität, dieses eigenartige Angewiesensein und Verbundensein unseres Selbst mit bestimmten Sinn- und Wertansätzen, bei einer solchen Aufgabe ganz anders in den Vordergrund des Bewußtseins rückt und zugleich mit dieser übergreifenden Fähigkeit, dieser wirklich wirksam werdenden „Freiheit" im Geistigen das Selbstgefühl eines solchen Könnens, das Geistige als Persönlichkeitsgehalt, belebt und gehoben wird. Dabei kommt der eigenartige Charakter des Denkens und geistigen Vorwärtsschreitens, daß es ein Finden in sich selbst ist, zur besonderen Geltung: die betreffenden Wertungs- und Auffassungsgrundlagen mögen, psychologisch von außen betrachtet, auch schon vorher „in dem Jugendlichen liegen", d. h. es mögen in seinem unbefangen-selbstverständlichen Auffassen sich schon solche ganz bestimmten Sinnrichtungen zeigen. Sie sind aber, eben w e i l sie für ihn das einfach Selbstverständliche sind, f ü r i h n s e l b s t keine besondere, persönliche Tätigkeit (Aktivität), das persönliche Selbstbewußtsein in bezug auf dieses Können ist noch nicht aktualisiert. Wird nun aber durch eine A u f g a b e solcher Art der Jugendliche genötigt, bewußt und überlegt diese seine innerlich-geistige Möglichkeit ins Spiel zu setzen, so bedeutet das für ihn in vielen Fällen geradezu eine Entdeckung seines Ichs in dieser ins Unendliche weisenden Sinnverbundenheit und damit eine Verstärkung des geistigen Selbst, die vielfach einer ersten Begründung des geistigen Selbst gleichkommt, oder min-

---

1) Vgl. oben, S. 35 f.

destens als eine solche gefühlt wird. Es soll nicht gesagt sein, daß diese Bedeutung und Wirkung der thematischen Aufgabe nur dem Aufsatz zukäme: Auch in der Mathematik kann eine solche Anregung, ein solches Anspringen der inneren Aktivität es mit sich bringen, daß es dem dafür befähigten Jugendlichen „wie Schuppen von den Augen fällt", daß die in ihm liegende und sein tieferes Selbst ausmachende übergreifende Möglichkeit wie mit einem Schlage ihm vor Augen tritt. Mathematisch gerichtete Naturen wie Platon schätzen die so erfolgende Belebung des geistig-persönlichen Selbstbewußtseins so hoch ein, daß sie auf diesem Wege die entscheidende höchste Persönlichkeitsbegründung überhaupt, die philosophische Bildung glauben begründen zu können. Beim erlebnismäßig verstandenen Aufsatz aber bezieht sich dieses geistige Wirksamwerden (Aktualisierung) nicht nur auf eine einseitige Seelenlage — wie in der Mathematik, wo sie allerdings auch den Vorzug einer unmittelbaren Nachweisbarkeit für sich hat — sondern auf das Ganze unseres werthaft-sinnhaften Daseins in der Beziehung zuWelt und Leben, und darum ist hier diese Wirkung auf das innerlich-persönliche geistige Selbstbewußtsein noch in einem ganz anderen Umfange und viel eigentlicher zu erwarten. Den stärksten Ausdruck hat diesem Bildungssinn des Aufsatzes wohl Friedrich Nietzsche an der schon oben angeführten Stelle[1]) gegeben: Er spricht von einem „taumelnden Gefühl der Selbständigkeit", das „diese Erzeugnisse (die Aufsätze) mit einem allerersten, nie wiederkehrenden, berückenden Zauber" umkleidet; er schildert den jungen Menschen, der sich bei solchen Aufgaben „als fertig geworden, als ein zum Sprechen, zum Mitsprechen befähigtes, ja aufgefordertes Wesen" empfindet.[2]) Wenn Nietzsche hier auch anscheinend wohl aus eigener Erinnerung spricht, und wir uns sagen müssen, daß es eben ein Nietzsche, dieser mit einer ganz besonderen und eigenartigen geistigen Möglichkeit erfüllte Mensch war, so mag solches doch in irgendwelchem Grade bei jedem Jugendlichen zutreffen.

Der Umstand, daß diese Nietzsch'sche Darstellung einen ungewöhnlichen Fall betrifft, braucht nicht zu verhindern, daß man an diesem Beispiel die allgemein-persönliche geistige Bildungswirkung sich klarmacht, die eine solche Aufgabe ausübt.

---

[1]) Siehe oben S. 15 f.

[2]) Nietzche, Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 6 Reden gehalten in Basel 1872. Werke, IX. 1896. S. 256 f.

Irgendwie tritt bei jedem das Tun-Sollen, das geistige Schaffen-Sollen in bezug auf Sinnmöglichkeiten überhaupt bei solcher Gelegenheit vor das Bewußtsein, die Möglichkeit des Denkens, und in dieser Möglichkeit und Förderung liegt immer tatsächlich irgenwie mit die geistige Freiheit und eine Ahnung der diese ausmachenden unendlichen Sinnhintergründe. Man wende nicht ein, daß das ein bloß theoretisch-philosophisches Sprechen über den Aufsatz sei, und daß der Aufsatz überhaupt, der doch schon im eigentlichen Kindesalter seine Stätte hat, schwerlich einen solchen philosophischen Begriff erwecken könnte! Es kann vieles geahnt und gefühlt werden, was abstrakt begrifflich noch nicht zugänglich ist, und da man schwerlich bei der Stellung einer Aufsatzgabe ganz auf die selbständige Besinnung oder Gestaltung des Inhalts verzichten wird, liegt ein Anruf des selbständigen Denkens und damit dieses Erlebnisbereiches geistiger Innerlichkeit tatsächlich doch mit in dieser geistigen Betätigung! Eben weil dieses Bereich der geistigen Freiheit abstrakt-begrifflich noch nicht zugänglich ist, wird seine Nahebringung durch ein Tun und eine Aufgabe so bedeutungsvoll; wie denn überhaupt ein Mittun an irgend einer Sache in vielen Fällen die früheste und eindringlichste Form ist, wie man einen überragend-bedeutungsvollen Sinn dem kindlichen Gemüte nahebringt. So zeigt Maria Montessori,[1]) wie durch die Teilnahme an symbolischen religiösen Handlungen oder politischen Festen eine tiefe religiöse oder politische Erziehung dem Kinde vermittelt wird. Auch Ernst Krieck[2]) spricht von einer solch „magischen" Erziehung als einer „unmittelbaren Einwirkung auf die seelische Haltung" des Zöglings, wie etwa die musische Erziehung bei den Griechen.

Nach der Art, wie wir heute das schauende Einfühlen auf allen Wertgebieten hochschätzen, ist solch ein Aufrufen der Selbständigkeit, wo man die Ueberspannung vermeiden und dennoch einer etwa sich äußernden freien Regung Gelegenheit geben kann, bestimmt für die Entwicklung der persönlichen geistigen Haltung bedeutungsvoll. Mit der Zunahme der geistigen Reife wird dann immer mehr dieser geistige Hintergrund als die persönliche Lebens- und Weltanschauung bewußt, welche, so wahr

[1]) Vgl. Zeitschrift „Die Erziehung" IX. S. 384.

[2]) E. Krieck, Nationalsozialistische Erziehung, Osterwieck 1937. 4. Aufl. S. 27—28. Vgl. Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung, Frankfurt/M 1939, S. 92.

es für den betreffenden selbst „die wahre" und „selbstverständliche" ist, eben zugleich den Gedanken „der" Wahrheit schlechthin als mit im Spiele stehend empfinden läßt und somit die innerlich-persönliche Fähigkeit der Abstandnahme und Stellungnahme zu jedem Sinnansatz irgendwie mit ins Spiel setzt. Dieses Doppelgefühl von Freisein und Angewiesensein auf bestimmte Sinnhintergründe, dieses Gefühl einmal mit dem geistigen Willen, das Entscheidende überhaupt leisten zu können und zu müssen, dann wieder vom „Einfall", vom „Aufgehen" bestimmter Wahrheiten das Ausschlaggebende erwarten zu müssen, ist eben das geistig-persönliche Selbstgefühl in seiner eigentlichen Selbständigkeit und Ganzheitlichkeit. Irgendwie spielt es immer mit, wenn ein Mensch sich ernsthaft an eine geistige Aufgabe dieser Art macht. So schwer natürlich eine solche geistige Förderung irgendwie zu „messen" ist, läßt sich doch erwarten, daß bei einer Nachprüfung der geistigen Fähigkeiten, die diese ganzheitlich-innerlich-persönliche Förderung ergeben, sich ein deutlicher Vorrang derjenigen herausstellen würde, welchen eine solche Aufsatz-Uebung in sachgemäßer Weise durch Jahre hindurch zuteil geworden ist.

Wenn wir die erste Form geistiger Förderung als formallogisch kennzeichneten, die zweite als gegenständlich-inhaltliche, so geht bei dieser letzteren ganzheitlich-persönlichen, Inhaltlichkeit und Formalität ineinander über und ist beides vereint. Als inhaltlich können wir sie bezeichnen, insofern dabei ganz zweifellos ein Sinnbereich, diese Möglichkeit des geistigen Fortschreitens, diese großen gedanklichen Ansetzungen sich eröffnen; formal aber, insofern es doch eben das Selbst, das Allgemein-Bedeutsame und -Uebergreifende ist, was dadurch gefördert wird. Es ist dringend nötig, geistig-persönliches Wesen in dieser Tiefe und Vielseitigkeit zu denken und zu berücksichtigen, weil sonst die Gefahr besteht, daß die „Intelligenz", eine ganz äußerliche Einstellung und — nach Sterns eigener Begriffsbestimmung[1]) — Anpassungsfähigkeit an zufällige Lagen als Inbegriff der persönlich-geistigen Fähigkeiten genommen wird, eine Seite jugendlichen Wesens, die, wenn sie frühzeitg besonders stark entwickelt ist, durchaus keine besonders günstigen Ausblicke auf die Zukunft eröffnet.

[1]) W. Stern, Die Intelligenz der Kindlichen und Jugendlichen, Leipzig 1928, S. 3, 11.

B) DER ÄSTHETISCHE BILDUNGSSINN DES AUFSATZES.

Als zweite Sinnrichtung, in welcher der als Erlebnisausdruck verstandene Aufsatz sich erzieherisch-bildnerisch auswirkt, wurde die ästhetische, d. h. die Schönheit betreffende genannt. Es ist wichtig, um hier Klarheit der Betrachtung zu wahren, von vornherein zwei Arten zu unterscheiden, in denen dies hauptsächlich geschehen kann: nämlich einerseits so, daß die Empfänglichkeit für das Schöne belebt und gesteigert werden kann, andererseits so, daß ein Schaffen des Schönen bis zu einem gewissen Grade ermöglicht wird. Damit wird nicht geleugnet, daß diese beiden Richtungen auch mit — und durcheinander sich fördern können, insofern natürlicherweise ein fürs Inhaltlich- und Gegenständlich-Schöne entwickelter Sinn auch einen Ansporn auf die ästhetische Gestaltung des eigenen Werkes geben wird, und umgekehrt auch das ästhetisch gestaltende Wollen besondere Empfänglichkeiten für ästhetische Inhalte weckt. Es ist offenbar, daß, wenn wir diese Einteilung mit der des vorigen Abschnittes vergleichen, das Erstgenannte, die Empfänglichkeit, mehr die inhaltlich-gegenständliche Förderung betrifft, das zweite, das Schaffenkönnen, mehr ein Formales, während eine dritte Betrachtung in der Durchdringung von Inhaltlichem und Formalen, im Wesen des Persönlichen als solches zu bestehen hat.

Um den Bildungssinn des als Erlebnisausdruck verstandenen Aufsatzes zu würdigen, kommt es darauf an, überhaupt in Erwägung zu ziehen, in welcher Weise das Aesthetische mit dem Persönlichkeitswert, mit Erziehung und Bildung, im Zusammenhang steht. Bekanntlich ist diese Verbundenheit von Erziehung und Schöhnheitspflege verschiedentlich von bedeutendsten Denkern bejaht worden. Platon sieht in dem ästhetisch verstandenen Eros eine Zugkraft zur Idee, die in allmählichen Abstufungen zum reinen Wert- und Wesensinbegriff und mithin zum Kern des Persönlichkeitsgefühles führt.[1]) Schiller hat gegenüber der rigoristischen Ethik Kants die Forderung erhoben, daß der unmittelbaren, harten und rücksichtslosen Geltendmachung des Ideals eine gefühlsmäßig angenehme vorangehen müsse, und daß

---

[1]) O. Wichmann, Erziehungs- und Bildungslehre, Halle 1935, S. 261—263.

dafür das Aesthetische, in dem doch eigentlich auch der sittliche Wert enthalten ist, das wichtigste Mittel darstellt. Obwohl nun Kant behauptet hat, daß ihn der Schillersche Vorwurf gar nicht treffe, und eine „kartäuser"mäßige Lebensart gar nicht im Sinne seiner Ethik sei, darf hier doch nicht übersehen werden, daß Kants Bestimmung des Schönheitsurteiles dieses in ausdrücklichen Gegensatz zum moralischen Urteil und damit zu dem für Kant einzig ausschlaggebenden Persönlichkeitswert [1]) stellt. Die Kantische Bestimmung, das ästhetische Gefühl beruhe auf dem „freien Spiel von Einbildungskraft und Verstand", welche das ästhetische Wohlgefallen zu etwas rein „Formalen" macht und es zum mindesten zunächst aufs strengste von dem sittlichen Wert zu sondern scheint, ist für die ganze weitere Entwicklung der Aesthetik ausschlaggebend geworden.[2]) Obgleich fast jeder spätere Aesthetiker sich von Kant abzuheben sucht, klingt doch diese begriffliche Bestimmung irgendwie immer wieder durch oder es wird auf sie zurückgegriffen. Es muß also hier gefragt werden, in welcher Beziehung diese Kantische Bestimmung zum Persönlichkeitswert steht. Vielleicht kann man die Grundbestimmungen Kants beibehalten und muß nur den Sinn seiner Aufstellungen etwas erweitern, damit sich eine tiefere Beziehung auch zum sittlich-persönlichen Werte ergibt [3]) und dadurch der Gegensatz zu Platon und Schiller bis zu einem gewissen Grade wegfällt.

Das „leichte Spiel von Einbildungskraft und Verstand", welches nach Kant das ästhetische Lustgefühl ausmachen soll, steht im Zusammenhang mit dem Kant'schen Begriff von dem Formalen unseres Bewußtseins (mathematische, logische, zeitliche, räumliche, kausale Kategorien), welches unser Verstand der Welt, dem irgendwie zu denkenden Inbegriff des Realen „auferlegt". Da die Wirklichkeit diesen Formen nie g a n z entspricht, ja streng genommen das „Ding an sich" von dieser formalen Auffassung

---

[1]) Em. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785, 2. Abschnitt; (Werke, Ausg. Hartenstein, Leipzig 1867, Bd. IV. S. 276—277). Ferner: Kant, Kritik d. Urteilskraft 1790, 1. T. 1. Buch, § 5. (Werke, Aug. Hartenstein, Leipzig 1867.

[2]) Em. Kant, Kritik der Urteilskraft, 1790, 1. T. § 50. (Werke, Ausg. Hartenstein, Leipzig 1867, Bd. V. S. 331). Vgl. Alfred Baeumler, Kants Kritik der Urteilskraft Bd. I. 1923. S. 108 ff.

[3]) ebenda, § 50, Von der Schönheit als Symbol der Sittlichkeit (Werke, Ausg. Hartenstein, V. Lpz. 1867. S. 362).

stets zu unterscheiden bleibt, muß die „Einbildungskraft" eintreten; sie muß die Außenwelt so umgestalten, daß sie mit diesen unseren begreifbaren Formen eine Einheit bildet. Handelt es sich nun um g a n z regelmäßige Figuren, so ist kein „Spiel der Einbildungskraft" nötig, um die Regel darauf anzuwenden; von Schönheitsempfindung ist also bei solcher simplen, überschaubaren Regelmäßigkeit nicht die Rede.[1]) Ist dagegen das Regelmäßige zu schwierig zu finden, handelt es sich um eine dunkle, verworrene Begebenheit, die nur mit äußerster Anstrengung begriffen, d. h. in bewußte Formen gefaßt werden kann, so ist die Leistung der Einbildungskraft kein „leichtes Spiel", sondern eine schwere Arbeit und das ästhetische Wohlgefallen hat ebensowenig Platz. Dazwischen aber gibt es eine Stufe, wo der Gegenstand unserem gestaltendem Formbewußtsein gewissermaßen entgegenkommt, unser nachgestaltendes Begriffsvermögen gewissermaßen aufruft und im Fortgang beschwingt. Da kommt es zwischen naiv-unmittelbarem Auffassen und Begreifen, zwischen Einbildungskraft und Verstand, zu einem aufmunternden, vielfältigen Hin und Her, zu einem gegenseitigen Sich-Fördern dieser „Vermögen" oder Arten unserer Betätigung, zu dem „leichten Spiel", welches eine Erweckung unserer inneren Kräfte, eine „Steigerung unseres Lebensgefühls"[2]) ausmacht. Diese Kant'sche Sinnbestimmung, welche ebensowohl der Norm, dem Gesetzlichen und Verstandesmäßigen sein Recht läßt, wie sie andererseits doch das Eigenartige des Gegenstandes zur Geltung kommen läßt, hat ihre größte, unvergängliche Bestätigung in seiner Analyse des Genies gefunden: Die Regel a l s s o l c h e, schlechthin angewandt, kann n i e das Schöne ausmachen, sondern m i t der Beherrschung des Gesetzes und der Regel muß sich ein M e h r und ein A n d e r e s, die unbewußt sichere Anpassung an den besonderen Fall, das gefühlsmäßige Sichöffnen für seine Eigenart, verbinden, wenn es sich um Schönheit handeln soll. Auch das Moralische als solches, welches ja ein Vernunftsg e s e t z und als solches außerdem begreiflich ist, kann, wie Kant streng folgerichtig aufstellt,[3]) niemals den Schönheitswert begründen.

[1]) Em. Kant, Kritik der Urteilskraft 1790, § 50 (Werke, Ausgabe G. Hartenstein, Leipzig 1867, Bd. V. S. 237 und S. 241 Anmerkung).

[2]) E. Kant, Kritik d. Urteilskraft, 1790, 1. Buch: Anhang (Werke, Ausg. Hartenstein, Leipzig 1867). Bd. V. S. 246—250.

[3]) E. Kant, Kritik der Urteilskraft, 1790, Einleitung III. (Werke, Ausg. Hartenstein, Leipzig 1867. Bd. V. S. 182—185.)

Die Frage ist, wie unter diesen Umständen mit dem Aesthetischen als solchen ein höchster Persönlichkeitswert, der ja doch vom Erziehungsbegriff unabtrennlich ist, verbunden sein und erreicht werden kann, wie hier der Erziehungssinn des Aesthetischen mit der Kant'schen Auffassung zu vereinigen ist? Ob vielleicht diese Kant'sche Bestimmung des Aesthetischen pädagogisch überhaupt als unbrauchbar abgelehnt werden muß, oder ob sich nicht vielleicht doch noch eine Vertiefung und Ausweitung der Kant'schen Grundansetzung denken läßt, welche zu einem Zusammenhang mit dem erzieherischen Denken führt?

Die Weiterführung des Kant'schen Gedankens[1]) dürfte darin zu suchen sein, daß man das „Formale" unseres Bewußtseins nicht nur, wie er es tut, in mathematischen Formen erblickt, sondern daß man „die Idee" in Platonischem Sinne, als „Wert- und Wesensinbegriff" überhaupt, als reinen Gedanken, als „Form" unseres Bewußtseins würdigt und auch auf diese „Form" die Frage nach dem „leichten Spiel von Einbildungskraft und Verstand" (oder Vernunft!) anwendet. Wenn Kant z. B. in der bildenden Kunst nur das Zeichnerische als wirklich ästhetisch gelten läßt und das Malerische, die Freude an den Farben, als „nur sinnlich" vom eigentlichen ästhetischen Wohlgefallen ausschließt,[2]) so braucht man hier nur den Begriff des Formalen in der gekennzeichneten Weise zu erweitern, um über diese große Einseitigkeit hinauszukommen. Nicht nur das Mathematische, sondern auch die Idee der „Wirklichkeit", eines unabhängig von unseren Auffassungsformen vorliegenden Realbestandes, ist eine „Form" unseres Bewußtseins — wie dies vor allem später Schelling ausgeführt hat. Abgesehen nun davon, daß die Farben ja auch in ihrem gegenseitigen Verhältnis sich als etwas Mathematisches herausgestellt haben — wie die Töne beruhen sie auf Schwingungszahlen —, liegt in der bunten Eigenart der uns umgebenden Dinge auch ein Hinweis auf das Eigenartige der jeweiligen gegebenen Wirklichkeit; es wird die „Form" unseres Bewußtseins, das über alle begriffliche und mathematische Schematisierung hinaus in der Wirklichkeit verweilen will, durch die Farben bestätigt; es wird unsere Einbildungskraft nach dieser

[1]) Diese Ausführungen verdankt der Verfasser noch nicht veröffentlichten Darlegungen von Prof. Wichmann.

[2]) Em. Kant, Kritik d. Urteilskraft 1790, I. Teil, § 3 und 51. (Werke, Ausg. Hartenstein, Leipzig 1867, Bd. V. S. 209 und 330.)

Richtung hin zu einem „leichten Spiel" aufgerufen. — Ebenso steht es beim Moralischen. Das Moralische, als begreifbare Regel gefaßt, ist noch gar nicht der letzte „Wertinbegriff" nach der Seite des Persönlichen hin, sondern dieser ist die „Freiheit", das unfaßbar tiefe und mächtige Tun und Können, aus dem tiefsten Grunde der Innerlichkeit, unter Umständen das tragisch-gewaltige „Jenseits von Gut und Böse", wie es aus den Dichtungen eines Shakespeare spricht. Faßt man die „Form" unseres Persönlichkeitswertgefühls so, als die Gerichtetheit auf den letzten Wert- und Wesensgrund, als die Freiheitswertung, welche sich der fruchtbaren, wert- und erkenntnisaufbauenden Norm bewußt bleibt, dabei aber den unendlichen Inbegriff der darüber hinausliegenden Möglichkeiten nicht verlieren möchte, so erweitert sich dadurch einerseits offenbar der Begriff des Aesthetischen über das bloß Mathematische und Verstandesmäßige hinaus, es gewinnt andererseits eine nähere Beziehung zu der pädagogischen Wertung bei Platon und Schiller, auf den Begriff der Erziehung hin, der ja stets angewiesen ist auf diese Freiheitswertung, diese unbedingt-innerliche Gerichtetheit auf den Wahrheits- und Wertbegriff schlechthin.

Wie stark nun eine solche ästhetische Wertung sich mit dem Selbstgefühl eines Jugendlichen zu verbinden vermag, kann man aus einem Beispiel in Th. Ziehens „Seelenleben der Jugendlichen"[1]) ermessen, wo er davon spricht, daß Jugendliche bis zu Tränen leidenschaftlich erregt werden, wenn man ihre Lieblingsdichter vor ihren Ohren abfällig beurteilte. Ziehen kennzeichnet diesen Sachverhalt mit den Worten: „Das Ich des Jugendlichen steht und fällt gewissermaßen mit dem von ihm bewunderten Künstler."[2]) Es ist nicht schwer, einem Jugendlichen die innere Erregung nachzufühlen, — wenn es sich auch natürlich hier um einen außergewöhnlich übersteigerten Fall handelt. Zu der Freiheits- und Unbedingtheitswertung, kraft derer der Jugendliche sich von jedem „Vorurteil" freigemacht zu haben und aus freier Innerlichkeit, aus freiem Blick in die Welt und das Leben seine Haltung gestalten zu können glaubt, gehört es auch, daß er sein Gefühl, mit dem er sich irgend einem ästhetischen Gehalt öffnet, für reines, unbedingtes Gefühl hält; es muß dem Umstand, daß

[1]) Theodor Ziehen, Das Seelenleben der Jugendlichen, 1923, S. 47 ff.
[2]) ebenda, S. 65.

er dieses Gefühl bejaht, eine allgemeingültige Bedeutsamkeit des Gegenstandes entsprechen, diese muß wirklich jenseits aller faßbaren Regel eine Wert- und Sinnhaftigkeit verkörpern, die so eben nur im freien und wahren Schönheitsgefühl nachempfunden und demgemäß anzuerkennen ist. Die Allgemeingültigkeit des ästhetischen Urteils, welche Kant so betont,[1]) liegt durchaus auch in diesem Fall im Wertgefühl des Jugendlichen, und wenn nun jemand überlegen ihm nachweist, daß die Bedeutsamkeit in solchem Maße nicht besteht, daß er unter irgend einer Suggestion, Bedingtheit oder Voreingenommenheit so urteilte, so ist dadurch eben sein persönliches Freiheitsbewußtsein aufs stärkste betroffen! Eine gewisse Uebertriebenheit des ästhetischen Urteils, die in dem ersten Hervortreten einer derartig bewußten Stellungnahme und in dem damit entstehenden Selbstgefühl begründet ist, wird auch von Eduard Spranger festgestellt und ist natürlich mit der autonomen Wertungsweise gerade des Reifealters verbunden. Daraus folgt aber zugleich die erzieherische Wichtigkeit dieser ästhetischen Wertung. Sie ist ein Freiseinwollen in einem gefühlsmäßig bejahten Gehalt. Ist dieser Gehalt wirklich ein großer und bedeutsamer, entspricht er tatsächlich diesem Sinn des Aesthetischen, daß sich darin nach irgend einer Seite die Bestimmung und Wertmöglichkeit des Menschentums, der große und tiefe Hintergrund der Weltwirklichkeit und Weltmöglichkeit spiegelt, so wird durch eine solche Bejahung der Jugendliche in diese Sinnrichtung und Wertungshaltung hineingezogen, und zwar aus Freiheit, d. h. so, daß es eben seine Freiheitswertung ist, welche auf diese erste Werthaftigkeit Gewicht legt und dafür eintritt.[2]) Platon und Schiller haben also mit dieser Hochschätzung des Aesthetischen vollauf Recht, und bei rechter Weiterentwicklung führt auch die Kant'sche Aesthetik auf eine derartige Bedeutung des Aesthetischen für die Persönlichkeitsentwicklung. Es gibt überall im Leben ästhetische oder sich als ästhetisch gebende Wertungen, welche der Ausdruck einer allgemeinen Werthaltung sind. Es ist daher entscheidend wichtig, wie und woran der werdende Mensch die

[1]) E. Kant, Kritik der Urteilskraft 1790, I. Teil § 19, 22, 32 u. 33. (Werke, Ausg. Hartenstein, Leipzig 1867, Bd. V. S. 243 f, 244 f, 290 f, 292 f.)

[2]) Vgl. dazu Platon, Der Staat, 504 a ff.

ästhetische Wertung aufgreift und mit welcher Gesamtlebenshaltung er auf diese Weise verbunden ist.[1])

Auf der Würdigung dieses Tatbestandes, dieser Erziehungs- und Bildungsmöglichkeit beruht die ganze Erlebnisdidaktik. Was in dieser Weise erlebt wurde, das steht als ein unmittelbar und fraglos Gültiges und Bejahtes vor der Seele und wenn man es auch — wie meistens — noch nicht in eine Gesamtwerthaltung einordnen kann, so will man doch einen solchen Eindruck im künftigen Leben nicht missen; man wird darauf gerichtet sein, seine Gesamtwerthaltung so zu formen, daß dieser Gehalt und dieser Eindruck darin Platz hat, d. h. das Erlebnis wird sich als ein Antrieb zu der demgemäßen allgemeinen Wert- und Weltanschauung auswirken. Die Frage ist nur, wie im besonderen der Aufsatz in dieser Beziehung zur ästhetischen Bildung und Förderung beitragen kann.

Der Zweifel wird gerade in dieser Hinsicht rege sein. Es ist heute geradezu ein Gemeinplatz geworden, daß das Schöne, Kunst und Dichtung, durch schulmäßige Behandlung auf immer verekelt worden seien, daß man, indem man die Klassiker zu Aufsatzthemen herabwürdigte,[2]) auf immer die unbefangene ästhetische Freude gestört habe! Es fragt sich nur, ob das nicht Ausbrüche eines landläufigen Liberalismus sind, der in der Schule das bequemste und billigste Objekt erblickt, sich fortgeschritten und überlegen zu fühlen, und ob bei näherem Zusehen die Dinge sich nicht wesentlich anders verhalten, — selbst wenn dies manchen jungen Menschen zunächst gar nicht bewußt geworden sein sollte! Allgemein ist hier immer wieder klar zu machen: Aus einer durchgeführten Persönlichkeitsbildung ist der Aufsatz als Erlebnisausdruck nicht zu streichen. Eine Seite des Persönlichkeitsbewußtseins, und nicht die geringste, aber macht zweifellos der Schönheitssinn (das Aesthetische) aus. So ist die grundsätzliche Frage, wie der Aufsatz dem Schönheitssinn dient, nicht von der Hand zu weisen, und bei näherem Zusehen wird sich zeigen, daß hier sehr wohl eigenartige Möglichkeiten und auch ganz normale wichtige Förderungen vorliegen, die nur, weil man sie für selbstverständlich nahm, bei diesem prinzipiellen liberalisierenden Absprechen unbeachtet blieben.

---

[1]) Vgl. Platon, Der Staat 509 c: Sokrates fordert, alles Lernen soll der ἰδέα τοῦ ἀγαθοῦ gelten.

[1]) So z. B. Susanne Engelmann, Vgl. oben S. 23 und 25.

Es ist also in aller Sachlichkeit die Frage zu stellen: Wie kann die thematisch geforderte Darstellung, der Aufsatz, die ästhetische Persönlichkeitsbildung fördern? Auch diese Frage zerfällt, wie schon angegeben,[1]) wieder in zwei, bzw. in drei Teile: 1. Wie wird im Zögling die Empfänglichkeit für das Schöne ausgebildet? 2. Wie kann die Leistungsfähigkeit des Schülers für die ästhetische Ausgestaltung des Aufsatzes gesteigert werden? 3. Endlich: In welchem Zusammenhang und in welch gegenseitiger Durchdringung stehen diese beiden Momente der ästhetischen Ausbildung?

1. Hebung der Empfänglichkeit für das Schöne.

Was die Hebung der Empfänglichkeit fürs Aesthetische durch den Aufsatz betrifft, so ist schon früher, bei der Frage nach der geistigen Förderung, darüber Entscheidendes gesagt worden. Es war davon die Rede, wie durch ein begrifflich-logisches Herangehen an einen Gegenstand von bestimmten Gesichtspunkten aus und auf bestimmte Probleme hin, gerade auch der Geist frei wird für „das Uebrige", was nicht so schematisch gefaßt werden kann und, weil es als ein solches Unauflösbares stehen bleibt, eben in eigenartiger Weise neben dem planmäßigen Vorgehen Beachtung findet. Ebensosehr wie ein freies Aufmerken und Nachdenken wird auf solche Weise zweifellos ein ästhetisches Auffassen entbunden, welches weder als gewolltes ästhetisches Fühlen zu erreichen war, — denn solche unmittelbar aufs Aesthetische gerichtete Absicht mißlingt gar zu leicht —, noch eingetreten wäre, wenn man das Werk nach einem bloßen Kennenlernen aus der Hand legte. Wenn der Deutschlehrer, vorausgesetzt daß er selber ästhetischen Empfindens fähig ist, bei der Lektüre, bei der Bearbeitung der Schriftwerke und nicht zuletzt bei der Vorbereitung zum Aufsatz das Sprachliche und das Inhaltliche in rechter Weise zu bieten vermag, so wird es beim Jugendlichen wohl zum ästhetischen Erlebnis kommen. Oft genug kommt der Schüler nur über das begriffliche Denken zu solchem Erlebnis; oft genug erschließt sich ihm die Schönheit und der Wert eines Themas, das ihm aufgezwungen wurde, erst wenn er lange und mühevoll beim Aufsatzschreiben den Verstand und die Phantasie angestrengt hat.

---

[1]) Vgl. oben S. 69.

„Die besten Gedanken kommen uns, wenn wir sie nicht suchen, und am schnellsten, wenn wir sie vorher schon eifrig gesucht haben."[1]) So verhält es sich auch mit den Gefühlen und Erlebnissen im Innersten der Seele.

Die Art Bejahung, welche der Jugendliche beim Aesthetischen vollzieht, ist schon ihrem Begriffe nach zu unabsichtlich, daß sie nicht am besten dann eintreten sollte, wenn der Jugendliche mit dem Werke „zu tun hat". Dabei ist nicht nötig, daß der Jugendliche sich solcher ästhetischer Bejahung ausdrücklich bewußt wird! Vor dem Reifealter pflegt überhaupt das gesund sich entwickelnde Kind kaum auf seine ästhetischen Empfindungen als solche zu achten. Aber ebenso, wie schon das vorschulpflichtige Kind bei einer Geschichte, die man ihm erzählt, einem Bild, das man ihm erklärt, nach einigem Nachsinnen mit dem kennzeichnenden Aufatmen zu der Sache „zurückkehrt" und zeigt, daß es einen Augenblick lang in dem durch diesen Gegenstand sich auftuenden Sinnbereich verweilt hat, so können wir auch schon im späteren Kindesalter, bei einem frischen, kräftigen Knaben oder Mädchen, annehmen, daß bei richtiger Darbietung in solcher Weise ein ästhetisches Empfinden da ist. Durch eine thematisch auf den Wert gerichtete Aufgabe aber, wie „Der Gang der Handlung" in irgend einer Ballade, tritt auch hier das dringlichere und selbständigere Verweilen bei dem Gegenstande ein, das gewiß nicht nur ästhetisch ist, bei dem das ästhetische Fühlen aber irgendwie mitspielt und wodurch die Bereitschaft für eine ästhetische Haltung weiter entwickelt wird. An sich wird es überhaupt schwer abzugrenzen sein, wie weit es sich bei einem Interesse um ein spezifisch ästhetisches, oder sachliches, etwa völkisches, religiöses, geschichtliches, handelt. So wie wir das Aesthetische bestimmten, ist es von dem allgemein bedeutsamen Sach- und Sinnhintergrund überhaupt nie gänzlich zu trennen. Es ist damit zu rechnen, daß bei einem echt ästhetischen Gegenstande das ästhetische Fühlen selbst in den Fällen mitspielt, wo der Jugendliche selbst, zu einer bewußt ästhetischen Reflexion noch nicht reif, es vor sich selbst als ein irgendwie sachliches Interesse ausgibt. Auch so aber ist solch ästhetisches Mitspielen für das innere Wachsen einer derartigen

---

[1]) Broder Christiansen, Die Kunst des Schreibens, Buchenbach-Baden 1916, S. 175.

Bereitschaft besonders wichtig. Wilhelm Peters[1]) weist darauf hin, wie geringgradigste, gegenständlich gerichtete („intentionales Minimum") „Anlagen des Trieblebens" für spätere Betätigung prädisponieren, „wenn in der Zwischenzeit eine entsprechende Entwicklung des Anlagebestandes stattgefunden hat",[2]) sei es durch erste triebmäßige Betätigung auf elementaren Stufen, sei es durch die kontinuierliche Gesamteinwirkung der umgebenden Natur- und Kulturwelt. Da es bei der Befassung mit dem echt ästhetischen Gegenstande überhaupt zu erwarten ist, kann man annehmen, daß bei der Eindringlichmachung solcher Befassung, wie sie durch eine thematische Aufgabe erfolgt, auch diese Art von Berührung mit dem Gegenstande gesteigert wird. Mit der erwachenden Reflexion im Reifealter ist es dann auch möglich, die Themen so zu stellen, daß das Aesthetische mehr in den Vordergrund des Bewußtseins tritt. Allerdings darf man dabei nicht vergessen, daß das Aesthetische als solches sich eigentlich nicht darlegen läßt. Die restlose Analyse etwa, wieso „Einbildungskraft" (nachschaffende Gestaltungskraft) „und Verstand" (Normbewußtsein) „in ein leichtes Spiel treten", wäre nur kritisch-erkenntnistheoretisch möglich; sie würde schwerlich einem Jugendlichen gelingen, und man kann geradezu sagen, wenn sie gelingt, dann ist der Gegenstand zu sehr analysierbar und durchschaubar, um in tiefstem und einzig wahrem Sinne schön zu sein! Große ästhetische Analytiker wie Fr. Th. Vischer analysieren auch meistens nicht das spezifisch ästhetische Empfinden als solches, sondern sie sprechen über die „Bedeutsamkeit", heben Sinn- und Wertbeziehungen, Sinn- und Wertungshintergründe hervor, machen dabei diese Hintergründigkeit deutlich, analysieren dabei aber letzten Endes immer sachlich. Die echte ästhetische Gegenständlichkeit macht dabei von selbst schon, daß wir solche Darlegung als Vertiefung und Belebung unseres ästhetischen Eindrucks empfinden, wie es denn durchaus möglich ist, durch ein in den begrifflichen Darlegungsgang selbst mit hineinspielendes ästhetisches Fühlen solche Darlegung selbst zu einer Art von Kunstwerk zu machen. Vischers Analyse des Faust z. B. wird jeder als solch nebengeordnetes Kunstwerk empfinden. Es empfiehlt sich deshalb,

---

[1]) W. Peters, Struktur und Konstitution im kindlichen Seelenleben, Nohl-Pallats Handbuch II. S. 104 ff.

[2]) Ebenda, S. 114 f.

auch bei reiferen Jugendlichen das eigentlich und unmittelbar ästhetische Thema mit Vorsicht zu stellen. Man kann sagen, daß man dem Aesthetischen am besten auf der Spur ist, wenn man es mittelbar, bei der Frage nach dem Sinnvoll-Bedeutsamen des Gegenstandes verfolgt. Es von der „Bedeutsamkeit" streng zu scheiden, wäre nur bei einer sehr weitgehenden kritisch-philosophischen Analyse möglich; ja, da man durch solche unbedingte Scheidung das Aesthetische entwertet — es wird Kunst und Kunstgenuß dann zu einem bloßen affektierten Vorstellungsspiel! —, muß man sagen: es ist eine solche Scheidung des Aesthetisch-Werthaften von der Bedeutsamkeit überhaupt nicht möglich! Die thematische Frage wird sich daher immer irgendwie auf diese Bedeutsamkeit richten. Geschieht dies in einem das Subjektive betonenden Sinn wie z. B.: „Was macht uns das 6. Buch der Ilias besonders anziehend?", so wird in der Darstellung dieser Bedeutsamkeit jenes Hereinspielen des ästhetischen Fühlens, wodurch, wie oben gezeigt, diese Darstellung zu einer Art von Nachgestaltung wird, verhältnismäßig leicht eintreten.

Es bedarf nach dem Dargelegten kaum mehr großer Ausführungen, in welcher Weise und in welchem Umfange die ästhetische Empfänglichkeit durch den Aufsatz zu beleben und zu steigern ist. Wir sind durchaus berechtigt, von einer Allgemein-Empfänglichkeit für das Aesthetische zu sprechen, die sich auf Grund der Insspielsetzung auf einem Gebiete einstellt. Aesthetisches Fühlen überhaupt gilt im Leben für eine idealistische Haltung, die es auch in der Tat ist. Denn die Erhebung über jedes niedere, sinnlich-triviale Interesse ist dabei notwendig, und das Sichgenügenkönnen in dieser inneren Belebung und Bereicherung an schönen Inhalten verlangt einen Verzicht auf mancherlei robustere oder gewöhnlichere Lockungen und Befriedigungen. Der so ästhetisch Empfindende hat es meist schwer genug im Leben. Die niedere und gewöhnliche Denkungsweise trachtet sich durchzusetzen, sie empfindet solche gehobene seelische Art als Vorwurf und strebt, sie herabzuwürdigen und lächerlich zu machen. Selbst in gebildeten Ständen spielen blasierter Snobismus und Schlimmeres eine Rolle, das instinktiv die reine Schönheit in seinem Bereiche auszuschalten trachtet! Da ist es entscheidend wichtig, daß die Schule ein ideales Bereich bildet, innerhalb dessen die Empfänglichkeit für alles Schöne,

Gute und Wahre ausgebildet werden kann. Hätte sich mancher von den unüberlegten Verunglimpfern des Aufsatzes namentlich nach seiner ästhetischen Seite[1]) klargemacht, wieviel darauf ankommt, ein elementares ästhetisches Selbstbewußtsein zu begründen und weiterzupflegen, und wie sehr dazu die Bewußtmachung des Aesthetischen im Aufsatz beitragen kann, so hätte er sich wahrscheinlich sein absprechendes Urteitl überlegt.

Was den inhaltlich-gegenständlichen Gewinn anbetrifft, der dem ästhetisch zu bildenden Schüler zuteil werden soll, so steht natürlich das deutsche Schrifttum in erster Linie; es folgen die ästhetisch so belangvollen Objekte der Baukunst, Bildwerke und Tonwerke; vergleichs- und vollständigkeitshalber sollen aber auch fremdsprachliche Werke zur ästhetischen Betrachtung herangezogen werden; und schließlich muß auch die Natur in das Bereich ästhetischen Fühlens gestellt werden. Wenn hier wieder die nämlichen Inhalte und Aufsatzthemen aufgezählt werden, wie oben bezüglich der geistig-theoretischen Bildung, so ist das durchaus berechtigt; denn ein und derselbe Gegenstand kann entweder nach dem Prinzip der Wissenschaft, oder nach den Gesetzen der Schönheit, oder nach Gesichtspunkten des Zweckes und des Nutzens betrachtet werden; ein und derselbe gegenständlische Inhalt kann für das aufnehmende Subjekt eine intellektuelle oder eine ästhetische oder eine ethische Bereicherung und Bildung ausmachen, meistens jedoch dies alles zu gleicher Zeit, denn auch die Gebilde des objektiven Geistes sind, wie der subjektive Geist selbst, mannigfaltig struktuiert, d. i. bieten an ein und demselben Objekte die mannigfaltigsten Werte und in ein und demselben Subjekt entsprechend viele Wertungen. Für die schulmäßig-ästhetische Bildung nun bietet die deutsche Prosa und Poesie eine derartige Fülle von Inhalten, daß der spezifischen ästhetischen Empfänglichkeit einer jeden Altersstube Fruchtbares und Wertvolles geboten werden kann: Märchen, Fabel und epische Erzählung für das Kindesalter; Beschreibung, Ballade und Drama für das Knabenalter, lyrische und rhetorisch-künstlerische Werke für das Reifealter. Das ist allerdings eine arge Schematisierung, die in solchen Abgrenzungen in der Praxis kaum durchzuführen ist, abgesehen von der Problematik, die einer solchen Zuordnung anhaftet. Während J. Fr. Herbart

[1]) Vgl. Beispiele dazu in W. Schneider, Meister des Stils, Teubner 1922: Klaudius Bojunga; Susanne Engelmann u. a. Siehe oben, S. 21 und 22.

schon Kindern von 10 Jahren Homers Epen zur Lektüre und zur Behandlung anbietet, lehnt Eduard Spranger solches ab: „Wir lesen auf der Schule Homer", so sagt er, „genau in der Zeit, wo sein eigentümliches Kunstgepräge nicht auf uns wirken kann. Das Kind ist naiv; es kann daher das Naive nicht als gegenständliche Form erleben. Erst der ganz Reife kehrt auf einer höheren Stufe zum Verständnis des Naiven zurück. Auch „Hermann und Dorothea" kann als Kunstwerk auf Sekundaner nicht wirken."[1]) Während Susanne Engelmann die Behauptung aufstellt,[2]) daß Jugendliche, mangels entsprechender Erlebnisse, weder lyrische Dichtungen verstehen, noch lyrisch gestimmte Aufsätze schreiben könnten, verlangt Ed. Spranger geradezu „eine Wendung vom Epischen zum Lyrischen".[3]) Später, bei der Behandlung der verschiedenen Aufsatzthemen für die einzelnen Altersstufen, wird noch weiter davon die Rede sein.

Neben die deutsche Prosa und Poesie drängen sich andere, wenn auch vielleicht nicht als gleichberechtigte, ästhetische Bildungsstoffe: die fremden Literaturen, die bildenden Künste, die Naturgegebenheiten, denen der Jugendliche meist ein hochgradiges ästhetisches Interesse entgegenbringt, die darum ihnen durch programmäßiges Studium, durch Besichtigungen in Museen, durch Wanderungen über Land erschlossen werden müssen. Wie aber sollen diese Werke der Kultur und der Natur dargeboten werden, damit sie wirklich für die Bildung der ästhetischen Empfänglichkeit fruchtbar werden? Als Antwort sei wiederum ein Wort Hugo Gandigs angeführt: „Die tolle Naivität, als wirken die Werke der bildenden Künste von selbst, als genügte ein empfänglicher Sinn, muß a limine abgewiesen werden. Der Schüler muß lernen, Formen zu sehen, die Formen des Festen und des Flüssigen, die Gestalten der Pflanzen-, der Tier- und der Menschenwelt; er muß lernen, Licht und Farben zu sehen. Er muß z. B. die Grade der Beleuchtung, das Schimmern, Scheinen, Leuchten, Strahlen, Glänzen unterscheiden; ebenso muß er ein Auge für die Beschaffenheit der Farben, ihre Reinheit, Sattheit, Helligkeit, Kraft, Wärme, Kälte, ihren Duft, Schmelz, bekommen. Zum Sehen muß das Denken kommen, vor

[1]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl. 1930, S. 61.

[2]) Susanne Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl. Leipzig 1927, S. 124 ff.

[3]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl. 1930, S. 61.

allem das Denken, das die einzelnen Momente des Bildes unterscheidet, vergleicht, verknüpft. Und nun das Schwerste, das Schaffen der Stimmung ... durch die Phantasie, die das Dargestellte in Naturwirklichkeit umsetzen muß". [1])

Wie sehr nach dem Ausgeführten der ausgeprägte Betätigungscharakter des Aufsatzes dieser von Gaudig betonten Bildung zur ästhetischen Empfänglichkeit entspricht, bedarf keiner weiteren Darlegung.

2) *Steigerung der ästhetischen Gestaltungsfähigkeit*

Die zweite Frage, in welcher Weise der Aufsatz selbst ästhetisch gestaltet werden, und so die ästhetische Gestaltungsfähigkeit geübt werden soll, wurde im vorangehenden Teile insofern schon mitberührt, als die Heraushebung und Darstellung des ästhetischen Erlebnisses gar nicht ohne eine gewisse Gabe ästhetischer Nachgestaltung möglich ist. Denn, wo in der Schule z. B. bei Behandlung von Schriftwerken die Kunst der „Einfühlung" [2]) geübt wird, wo der Lehrer beim Schüler jenen inneren Einklang in eine zugleich gemeinschaftliche und persönliche, zugleich gegenständliche und subjektiv bedeutsame Gesamtstimmung zu erzeugen weiß, da ist zugleich die freudige und lebhafte Spannung geweckt, die zur Weiterarbeit und zum Nachgestalten drängt. In solchem Sinn verlangt Martin Havenstein eine besondere, gesteigerte Art im persönlichen Wesen und in der Sprache des Lehrers: „Die Sprache, in der man von Dichtungen spricht", so sagt er,[3]) „um anderen ihren Gehalt zu erschließen, muß etwas mit der Dichtung gemein haben, muß ihr irgendwie entsprechen, muß poesiegerecht sein." Und so muß auch beim Schüler das „Sprechen über die Dichtung" eine Art „Nachdichtung" oder „Halbdichtung" sein, was natürlich auch in der schriftlichen Darstellung, im Aufsatz, zur Geltung kommen muß. Um hier ein ebenfalls ästhetisch äußerst ausdrucksvolles Bild zu gebrauchen, sei hingewiesen auf das Bild

---

[1]) H. Gaudig, Didaktische Ketzereien, Leipzig 1904, S. 137.

[2]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 314. — O. Wichmann, Erziehungs- und Bildungslehre, Halle 1935, S. 254.

[3]) Martin Havenstein, Die Dichtung in der Schule, 1925, S. 44 f.

vom Magneteisen in Platons Ion,[1]) das anderen Eisenstücken magnetische Eigenschaft abgibt. Doch betrifft das schon die Höchstformen ästhetischer Leistungsfähigkeit des Aufsatzes. Es ist zunächst davon zu sprechen, wie weit überhaupt ästhetische Darstellungsgabe dem ausgeführten Erlebnissinn des Aufsatzes entspricht, und in welcher Weise dann ein ästhetischer Anspruch im einzelnen an den Aufsatz gestellt werden kann.

Hinsichtlich der Bedeutung ästhetischer Darstellung überhaupt für den Aufsatz kann angeknüpft werden an eine auffallende, aber innerhalb des Aufsatzbetriebes bezeichnenderweise stets als natürlich und sinnvoll empfundene Erscheinung: daß nämlich die Musterübersetzungen fremdsprachlicher Stoffe, unter Umständen die dichterische Nachübersetzung als eine Aufsatzleistung verlangt und gewürdigt wird. Susanne Engelmann, die bei ihrer Verwerfung des „literarisch-ästhetischen" und des „moralisch-philosophischen" Aufsatzes[2]) auf einer nicht ganz leichten Suche nach fruchtbareren Aufsatzmöglichkeiten ist, hebt diese Art der „Stilübung" ganz besonders hervor und sagt, daß kaum etwas die Kinder und Jugendlichen „so sehr fördert und beglückt".[3]) Es braucht hier nicht näher darauf eingegangen zu werden, wie einigermaßen überraschend es wirkt, daß Susanne Engelmann, die sonst jedes geforderte Nachgestalten einer Dichtung als ein „Geschwätz", als ein „frühreifes und ehrfurchtsloses Gerede"[4]) erklärt, hier eine viel enger gebundene Nachschaffung doch für erlaubt und fruchtbar hält.[5]) — Tatsächlich haben solche Musterübungen etwas Überzeugendes hinsichtlich ihres

---

[1]) Platon, Ion 535e und 534a, b. Am Magneten hängt eine ganze Kette eiserner Ringe, weil er ihnen seine Anziehungskraft mitteilt. So geht der Geist der Muse auf den Dichter, durch diesen auf den Rhapsoden, durch den wieder auf den Hörer über, als eine fremde Kraft, die sie benimmt.

[2]) O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 321.

[3]) Susanne Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 58.

[4]) Ebenda, S. 96, 184.

[5]) Man kann bei Susanne Engelmann ebenso wie bei den gekennzeichneten radikalen und tumultuarischen Aufsatzkritiken (bei Wilhelm Schneider) u. a. feststellen, daß sie von dem oben behandelten nachgestaltenden Darstellen überhaupt keinen Begriff haben, weil es ihnen an der erforderlichen philosophisch-ästhetischen Schulung mangelt, um ein so feines und bedeutsames mit landläufigen Schlagwörtern nicht zugängliches Verhältnis zu erfassen!

bildnerischen Wertes, und es kommt nur darauf an, das zu bestimmen, was hier einen so vollgültigen Ersatz für die fehlende ausdrückliche Sinngestaltung in begrifflicher Entwicklung, Disposition usw. bildet. Diesen Ersatz für die in diesen Fälen, bei so genauer Bindung an die Vorlage, ausfallende logische Spontaneität und Selbständigkeit bietet ganz offenkundig die Selbständigkeit und Spontaneität im ästhetischen Sinne, die bei der guten Durchführung einer solchen Aufgabe erforderlich ist und ganz von selbst, mindestens in gewissen Fällen, als ebenbürtig mit jener anderen Spontaneität empfunden wird! Es waltet dabei das richtige Gefühl für den eigenartigen Selbständigkeitssinn vor, der darin liegt, so an den Berührungsstellen der Kulturen zu stehen, dem Eigenartigen des fremden Sprachgeistes gerecht zu werden mit den Mitteln des eigenen Sprachgeistes, wobei die ästhetische Beschaffenheit und Wirkung des fremdsprachlichen Wertes als ein irgendwie Auszudrückendes und Wiederzugebendes gilt, wofür die eigentümlichen Mittel ästhetischer Gestaltung in der Muttersprache zur Verfügung stehen müssen! Eine vollständige Entsprechung ist dabei nie erreichbar — die wörtliche Übersetzung würde gerade jenes Eigenartig-Ästhetische der fremden Form nicht treffen! Aber das Irrationale der hier vorwaltenden künstlerischen Aufgabe liegt eben darin, daß das durch den fremden Stoff in uns hervorgerufene ästhetische Leben sich nun so in unserer Sprache ausdrückt, daß dadurch ein Ideal der Angleichung und Entsprechung in der ästhetischen Stimmung erreicht wird. Weil alle ästhetische Ausdrucksweise bis zu einem gewissen Grade freie, mit den Ausdrucksmitteln spielende Ausdrucksweise ist, ist eine gewisse Kühnheit in der vergleichenden Wiedergabe, ein ungescheutes Streben in der eigenen Auffassungsart hier geradezu ein künstlerisches Mittel.[1]) Insofern ein jedes Offensein fürs Ästhetische einen nicht geringen Grad innerer Selbständigkeit verlangt, und diese Selbständigkeit sich nun außerdem noch in den Mitteln muttersprachlicher Ausdrucksgestaltung bewähren muß, kommt hier dasjenige Stück persönlicher Bildung zustande, welches bei der Hochschätzung derartiger Übungen richtig

[1]) Vergl. z. B. die umschreibende Wiedergabe, die der Konrektor in Fritz Reuters „Dörchläuchting" seinen Schülern von der Ilias gibt. Fritz Reuters Werke, Volksausgabe, 11. Aufl., Wismar 1897, 5. Bd.: Dörchläuchting, 8. Kapitel, S. 106 f.

empfunden wird. Man kann geradezu sagen, daß die vielleicht nicht immer so sich selbst bewußte, tatsächlich aber zutreffende ästhetische Übung und Wertung hier geradezu an die Stelle aller sonstigen logischen und sachlichen Anforderungen tritt. Es fragt sich, wie weit und in welcher Art ästhetische Ansprüche sonst an die eigentliche Aufsatzgestaltung zu stellen sind.

Eine Richtung, die das ästhetische Element überwiegend betont, ist die, welche die Stilbildung als die wesentliche Aufgabe des Aufsatzes bestimmen will und diesem Zweck womöglich jeden anderen Gesichtspunkt, namentlich die logisch-sachliche Darstellungsaufgabe, unterordnet. Diese Auffassung überwiegt, wie schon erwähnt,[1]) namentlich in der französischen Bildungspflege und ist dort infolge der rhetorischen Überlieferung zu Hause. Man kann sagen, daß demgegenüber die vorwiegende Betonung des logisch-sachlichen Bildungssinnes, wie sie vor allem bei J. H. Heierotto, Ludwig Giesebrecht und E. Laas vorliegt und ihr Ideal in der wissenschaftlichen Abhandlung erblickt, eine spezifisch deutsche Erscheinung ist. Das allgemeine Irrewerden am deutschen Aufsatz — welches tatsächlich nur eine aus der liberalistisch-subjektivistischen Zeitstimmung geborene Unfähigkeit war, seinen tiefen und großen Sinn zu begreifen — brachte es nun mit sich, daß man, weil man keine logisch und sachlich fordernden Aufgaben mehr zu stellen wagte, sozusagen zum Ästhetischen seine Zuflucht nahm, was in dieser Betonung einen gewissen Reiz des Neuen und Modernen für sich hatte. Dabei fragte es sich nur, ob man nicht in dem Bestreben, hier etwas von der bisherigen Aufsatzpflege völlig Verschiedenes und sie Übertreffendes zu schaffen, nunmehr jenes unzweifelhafte Recht des sachlich bedeutungsvollen Anspruches unterschätzte und, anstatt eine gesunde kindesgemäße Ästhetik zu pflegen, die Sache mit den Maßstäben exklusiver ästhetisierender Kreise ansah und alle psychologischen Voraussetzungen echt jugendlicher Anteilnahme und Schaffensfreude beiseite ließ. Wenn ein anerkannter Dichter bei reflektierender Beurteilung seines Schaffens dabei verweilt, daß die sachgerechte Darstellung eines Blumenbeetes für ihn eine ungemein ansprechende, aber schwierige Aufgabe sei,[2])

---

[1]) Siehe oben, S. 47.

[2]) Siehe W. Schneider, Meister des Stils, Teubner 1922, S. 22.

so mag das angehen, wenn man auch den stillen Einwand nicht unterdrücken kann, daß in echter Dichtung es doch eben ein großer, packender Gegenstand sein soll, der solche Darstellungskunst im Besonderen und Kleinen ohne viel Reflexion frei entspringen läßt. Wenn man aber der Jugend eine solche selbstbewußte reflektierende Geistigkeit der Literaturgrößen zum Vorbild macht, so muß man doch wohl fragen, ob nicht, wenn es gelingt, dabei vorwiegend Affektiertheit und Gesuchtheit entspringt. Bei Susanne Engelmann hat man nicht selten den Eindruck, sich auf einem regelrechten Irrweg dieser ästhetisierenden Wertungsweise zu befinden. Wenn sie, die die Wiedererzählung und darstellende Behandlung eines packenden deutschen Gedichtes verbieten will,[1]) frischen Tertianern die eingehend sorgfältige Beschreibung eines Regenschirmes als Thema zumutet,[2]) so zeugt dies von einer kaum glaublichen Verkennung dessen, was ein frisches kindliches Gemüt empfindet. Wenn sie es für notwendig erklärt, den Kindern einen „Ekel" vor landläufigen Ausdrücken und Vergleichen, wie z. B. daß bei Schneefall „die Laternen und Zaunpfähle alle weiße Mützen aufhaben", beizubringen, so urteilt sie aus Anschauungen prominent sich fühlender Ästhetikerkreise heraus und vergißt völlig die seelische und geistige Lage des Kindes: Tatsächlich sehen doch die Dinge so aus, wenn man nach einem Schneefall früh aus dem Hause tritt. Das Kind sieht es, und wenn es eine aufmerksame und lustig vergleichende Auffassungsgabe hat, so kommt es ganz natürlich auf einen solchen Vergleich; es weiß nichts davon, daß dieser Vergleich „zu nahe" liegt, daß er im Schrifttum schon hundertmal aufgestellt worden ist, und es braucht auch nichts davon zu wissen und soll nichts davon wissen, sondern es soll frisch und fröhlich eine solche Vergleichung, wenn sie sich ihm als eigenartig neu ergibt, auch anwenden. Wer das häufig sich Wiederholende, in jeder Generation Wiederkehrende deshalb als störend oder verwerflich oder gar als „ekelhaft" ansieht, der hat dabei keine Spur von dem echten, am Überkommenen immer neu sich bewährenden erzieherischen Ethos!

---

[1]) Susanne Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 176, ff. und S. 181 und 182.

[2]) Susanne Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 188.

Das Ästhetische, soweit es als Leistung im Aufsatz gefordert wird, muß schlichter und wärmer erlebnismäßig gedacht werden. Es ist kein Zweifel, daß, ebenso wie in aller Sprache, auch im schriftlichen Ausdruck stets eine gewisse Ästhetik, eine formale Anforderung vorwaltet und daß diese beim Aufsatz in einer besonderen Weise in Erscheinung tritt. Es gibt in der Umgangssprache „häßliche", „ungehörige" Ausdrücke, — die übrigens unter Umständen auch interessantes altes Sprachgut darstellen können, — es gibt auch in der Umgangssprache schon Möglichkeiten, sich „gewandt", lebhaft, ansprechend, dem Gegenstand angemessen auszudrücken; all dieses und das Gegenteil sind ästhetische Wertungen. Man kann sagen, daß ebenso, wie das Gesicht eines jeden uns freundlich, lieblich, angenehm oder anders anblickt, auch die Sprache eines jeden nicht nur ihrem Klange nach, sondern auch in der Ausdrucksform eine bestimmte, geforderte ästhetische Höhe innehält oder ihrer ermangelt. Diese Förderung, die im Leben überall, sogar von Kindern untereinander, erhoben wird, hat ganz zweifellos sehr viel Erzieherisches; sie führt in ein gewisses ästhetisches Fühlen ein, das zum Gemeinschaftsbewußtsein gehört; solche Ästhetik gehört zu der „Gesamtwerthaltung", von der aus ein persönliches Wesen und Sein erst zustande kommt. Ebenso wie nun zweifellos gemäß dieser allgemein üblichen Schicklichkeitswertung in einem Briefe eine noch sorgfältigere Fassung der Ausdrücke statthaben muß, hat auch der „Aufsatz", die wertende Stellungnahme oder Darstellung als Ausdruck eines Erlebnisses seine bestimmten geforderten Normen ästhetischer Art. Man soll diese schlichte, einfache Ästhetik, die in den Aufsätzen ausdrücklich als „Form" mitbewertet wird, nicht zu gering einschätzen. Schon im eigentlich kindlichen Alter pflegen sehr bedeutende Unterschiede zu bestehen hinsichtlich der Art, wie sich der eine in Wortwahl, bildlichen Umschreibungen, geschickten Übergängen, Aufbau des Ganzen „gut auszudrücken" weiß und der andere nicht! Tatsächlich werden dabei die ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten und der darin sich aussprechende Geist der Muttersprache auf diese Art schon in frühem Alter gefühlt, und es werden Bereitschaften entwickelt für die Ästhetik, die dann später gefordert wird. Im Reifealter wird nicht selten vom Jugendlichen persönlich und bei der gegenseitigen Beurteilung auf solch ästhetisches Gestaltenkönnen nicht geringer Wert gelegt. Wenn im Vergleich

mit anderen Fachgebieten und Leistungen in der Regel auf nichts so sehr das geistige Selbstgefühl des Jugendlichen sich gründet als auf dem in ganz besonderem Maße die persönliche Fähigkeit und Begabung offenbarenden Aufsatz, so spielt dabei diese ästhetische Leistungsfähigkeit, gerade wegen ihres irrationalen, äußerlich nicht anzulernenden Charakters, eine nicht geringe Rolle.

3. *Allgemein-persönliche Förderung im ästhetischen Sinne.*

Es sind noch wenige Worte hinzuzufügen über die ganzheitlich persönliche Durchdringung, welche die durch den Aufsatz gepflegte ästhetische Empfänglichkeit und Anteilhabe an ästhetischen Werten und die ästhetische Gestaltungsfähigkeit auf einander üben! Nach der Art, wie die Bejahung eines ästhetischen Wertes, als innerlich persönlich empfunden, auch zum Ausdruck drängt und nicht selten erst im Ausdruck Genüge findet, muß auch die ästhetische Darbietung die Betätigungslust aufmuntern und es zur Selbstverständlichkeit machen, daß irgendwie dem ästhetischen Gegenstand „gemäß", d. h. selbst ästhetisch, die eigene Darstellung ausfalle. Andererseits wird daraus, wie man selbst im Schaffen ein Gefühl für ästhetische Form gewinnt, auch die Erziehungsmöglichkeit und Empfänglichkeit fürs Ästhetische des Gegenstandes gesteigert. Das ideelle Herausgehobensein des ästhetischen Empfangens und ästhetischen Schaffens ist ein ganzheitliches. Es ist nicht möglich ohne ein Gefühl für die darin liegende Freiheitlichkeit schlechthin, die darin sich aussprechende Unbedingtheit persönlichen Seins, und zu dieser gehört es, daß Geben und Nehmen, Schaffen und Empfangen sich durchdringen. Um die wirkliche Berührung mit dem innersten Selbst bestätigt zu finden, muß ein solcher Eindruck sich fruchtbar, schöpferisch aus dem Selbst heraus beweisen; und im Sinne des ästhetischen Anspruches im eigenen Werk ist man ständig bereit, fremdes Ästhetisches anzunehmen; ja, beim Jugendlichen mit seiner ausnehmenden Betonung des Selbst-Wertgefühls ist das Hochgefühl eigenen ästhetischen Schaffens oder Schaffenkönnens manchmal gerade die Voraussetzung dafür, daß er sich überhaupt innerlich-überzeugt ästhetischen Werten öffnet. Scheint das auch übertrieben und einseitig,[1]) so ist doch diese Art überzeugtester Bejahung, als

[1]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl., 1930, S. 80 ff.

Persönlichkeitsbegründung in einem solchen Reich der Werte, zu wichtig, diese frühe Selbsttätigkeit zu nötig, als daß man dabei nicht Einseitigkeiten in Kauf nehmen müßte.[1]) und im ganzen ist diese jugendliche Art die typische Kennzeichnung dieser selbstverständlichen Verknüpfung von Geben und Nehmen, die in anderen Entwicklungsabschnitten nur nicht so deutlich hervortritt.

Auch Susanne Engelmann, die allerdings das ästhetische Aufsatzgestalten ablehnt, versteht ästhetische Bildung als Persönlichkeitserziehung: „Kunsterziehung ist Erziehung zum Verstehen und Genießen von Kunstwerken, als Befreiung vom technisch-mechanischen Zwang der Schule und des Lebens, als „Spiel" im Sinne Schillers, als Ausweitung der Persönlichkeit." [2]) — In seinem Werke über den ästhetischen Selbstbildner Wilhelm v. Humboldt entwickelt Eduard Spranger,[3]) wie ästhetische Bildung zur Grundlage der Persönlichkeit werden kann, insofern ästhetische Erziehung zugleich Bildung zur Individualität, zur Universalität und zur Totalität ist. Bildung zur Individualität, denn die ästhetische Bildung begünstigt die individuelle Eigenart und Originalität, indem sie die besonderen Anlagen und Talente des Jugendlichen liebevoll berücksichtigt, die übrigen aber ebenso pflegt in Hinordnung zu jenen dominierenden Anlagen. Ästhetische Bildung ist aber auch Bildung zur Universalität, Bildung mit großer Ausweitungstendenz, die ein vielseitiges und allseitiges Aufgeschlossen- und Offensein für alle Werte des Lebens gestattet.[4]) Endlich ist ästhetische Erziehung Bildung zur inneren Formeinheit, zur Totalität, zur ganzheitlichen und harmonischen Persönlichkeit.

So muß die ästhetische Erziehung, das ästhetische Erlebnis die Seele in den wesentlichen Gelenken ihrer Struktur formen, muß zum Aufbau des subjektiven Geistes tief bestimmte Kräfte liefern, muß erschüttern und aufbauen, in einem Wort, muß die

---

[1]) Vgl. z. B. Quintilian, der behauptet, daß man mit den Uebertriebenheiten in der Ausdrucksgestaltung die eigentliche Entwicklungskraft der Jugendlichen abschneiden würde.

[2]) Sus. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 95.

[3]) Ed. Spranger, Wilhelm v. Humboldt, 2. Aufl., Berlin 1928, S. 352 ff. und Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl., 1930, S. 338.

[4]) Kierkegaard weist hin auf die „Unverbindlichkeit" der ästhetischen Bildung. Vgl. Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl., 1930, S. 339.

Seele „bilden". Die Selbstbildung ästhetischer Grundrichtung vermittelt eine gleichmäßige, schwebende Geisteskultur, erfaßt alle Fähigkeiten des Jugendlichen, erschließt ihm den ganzen Reichtum des Lebens und seiner Güter. In dieser ästhetischen Ausbildung kommt die Beweglichkeit jugendlicher Phantasie, die Vielgestaltigkeit und Schwankungsbreite seelischer Pubertät zur vollen Geltung. Und oft kann das ästhetische Erlebnis, ebenso wie das religiöse oder das ethische, eine Revolution, eine Offenbarung, eine Wiedergeburt bedeuten. Dante war 9 Jahre, als er Beatrice erblickte, und „es begann sein neues Leben"!

Immerhin darf eine echte ästhetische Bildung nicht im Subjektiven stecken bleiben, — diese Gefahr liegt hier gerade ganz nahe, — sondern sie muß auf große Objekte ausgerichtet sein. Es gilt das Wort Eduard Sprangers: „Dies Hineinnehmen der Welt in den Busen, dieses Großwerden und Starkwerden an ihr ist auch heute noch d e r Weg der Bildung; nicht das Schwelgen in zerfließenden „Erlebnissen", nicht das bloße Suchen nach „Ausdruck" gewährleistet echte Bildung, wenn „noch kein Gehalt in der Seele ist, der sich ausdrücken könnte".[1])

Die Gefahr des subjektiven Ästhetizismus in der Schulbildung wird aber auch dadurch überwunden, daß diese ins Ethische fortschreiten soll. Im Sinne Kants [2]) und Schillers soll das Ästhetische Vorstufe sein zum Ethischen: „Wer mir seine Kenntnisse in schulgerechter Form überliefert", so sagt Schiller, „der überzeugt mich zwar, daß er sie richtig faßte und zu behaupten weiß; wer aber zugleich imstande ist, sie in einer schönen Form mitzuteilen, der beweist nicht nur, daß er dazu gemacht ist, sie zu erweitern, er beweist auch, daß er sie in seine Natur aufgenommen und in seinen H a n d l u n g e n darzustellen fähig ist." [3]) Damit ist die dritte große Aufgabe der Erziehung angedeutet, der auch der deutsche Aufsatz gerecht werden muß.

---

[1]) Ed. Spranger, Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart, 2. Aufl., Erfurt 1928, S. 27.

[2]) Em. Kant, Kritik der Urteilskraft, 1790, § 59. Von der Schönheit als Symbol der Sittlichkeit. (Werke, Ausgabe Hartenstein, Leipzig 1867, V. S. 362).

[3]) Fr. v. Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795. (Werke, Ausgabe A. Jung, 1875, S. 94).

C. DER ETHISCHE BILDUNGSSINN DES AUFSATZES.

Als dritte Sinnrichtung, in der die Persönlichkeitsbildung statt haben soll, ist die sittliche (ethische) zu nennen. Um das Eigentümliche derselben gegenüber der theoretischen und ästhetischen Bildung zu kennzeichnen, wird man geneigt sein, das Willensmäßige, die „Willenskraft" und die Fähigkeit der Selbstbestimmung gegenüber widerstrebenden Neigungen zu betonen. Doch ist bloße Willensstärke nicht Sittlichkeit, obwohl umgekehrt man ebenso die bloße rechte Überzeugung von dem, was zu tun ist, auch nicht als solche bezeichnen wird. Wenn auch der Platonisch-Kantische Gedanke zutrifft, daß, soweit wirkliches Handeln des Selbst sein soll, es sich um ein Aktivwerden handelt, das in einem lebendigen Wertinbegriff bestehen muß, so macht es doch einen entscheidenden Unterschied aus, ob dieses Aktivwerden wirklich statthat und welche Stärke und Durchsetzungskraft ihm gegenüber Neigungen und Stimmungen zukommt! Da für Persönlichkeitsbildung und Erziehung eine bestimmte zuverläßige, unter bestehenden Lebensumständen zu erwartende Energie solcher Art das Entscheidende ist, kann man die hier geforderte Durchdrungenheit einer praktisch-richtigen Gesamtübezeugung und der ihr innewohnenden ausschlaggebenden Wirkungskraft mit dem Herbartischen Ausdruck der „Charakterstärke der Sittlichkeit" bezeichnen. Die Herbartische Wendung, daß diese Energie die Folge großer, einheitlicher „Gedankenmassen" sei, betont richtig, daß sozusagen die Substanz oder Inhaltlichkeit dieser Seelenmacht in einem großen, für wahr und zutreffend gehaltenen Sinnzusammenhang liegen muß, obwohl umgekehrt die kennzeichnende Überzeugung des Jugendlichen, als Ich diese Stärke der inneren seelischen Haltung „schaffen" [1]) zu können, dabei mehr zu berücksichtigen ist, als dies bei den Herbartischen Formulierungen hervortritt! Die Frage ist nun, wie diese Durchdrungenheit, dieses gegenseitige Sich-Heben und -Beleben von rechter Überzeugung und Handlungsfähigkeit, die unter dem so hoch zu stellenden Begriff der Sittlichkeit gedacht ist, durch eine Übung wie den Aufsatz gepflegt werden kann. Es braucht von vornherein kaum gesagt zu werden,

[1]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl., 1930, S. 177, 225, 347, 360.

daß es hier nur darauf ankommt, ein Mitwirken des recht verstandenen und geübten Aufsatzes an dieser Aufgabe aufzuzeigen, nicht etwa denselben hierbei vor anderen Seiten des inneren Lebens übermäßig zu betonen. Schon ein Mitwirken ist bei dieser wichtigsten Angelegenheit des seelischen Werdens von höchster Bedeutung!

Aus dem Bisherigen ging schon hervor, daß der als Erlebnisausdruck verstandene Aufsatz hier insofern eine gewichtige Rolle spielt, als er das Inhaltliche, welches für solch sittliches Bewußtsein das Erlebnis gibt, zu bestärken und zu festigen geeignet ist. Auf der anderen Seite ist zu fragen, wie das Formale der bewußten planmäßigen Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung als solcher hier zu einer Übung und Stärkung gelangt. Auch hier ergeben sich so die Grundzüge der in den beiden vorhergehenden Abschnitten eingehaltenen Einteilung.

1. Die inhaltliche Gegebenheit des Sittlichen beim Aufsatz.

In erster Beziehung gilt vom Aufsatz dasselbe wie von der schon entwickelten geistigen und ästhetischen Erziehung. Wie dort eine schlechthin überragende, eine Mehrdarbietung darstellende Weise des Menschseins, die im Erlebnis unser eigen wird, durch den darauf gerichteten Erfassungswillen in ihrer Wirkungskraft gefestigt und verstärkt wird; so trifft dies auch in sittlicher Beziehung zu. Diese inhaltliche Gegebenheit des Sittlichen gilt es hier noch einmal kurz zu kennzeichnen: Das menschliche Bewußtsein in seiner logisch-rationalen Grundrichtung drängt immer auf eine letztgenügende Fassung des Sittlichen. Wie Kant am Schlusse seines genialsten ethischen Werkes, der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, sagt: „Die menschliche Vernunft ... sucht rastlos das Unbedingt-Notwendige und sieht sich genötigt, es anzunehmen, ohne es sich doch begreiflich machen zu können." [1]) Auch wenn man annimmt, daß eine Sinnfassung solcher Art, die den Inbegriff aller Wertmöglichkeiten darstellen will, tatsächlich bedeutende und unerläßliche Seiten oder Vorbedingungen der bewußtfreiheitlichen Gemeinschaft darstellt, so ist doch damit, daß man einen bestimmten Ansatz für den Inbegriff aller Wert-

[1]) Em. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785. (Werke, Ausgabe Hartenstein, Leipzig 1867, IV., S. 311).

möglichkeiten nimmt, eine Festlegung eben auf die gesonderte Bestimmtheit ausgesprochen und die Frage, ob nicht vielleicht ein Wertgebiet, eine Möglichkeit des Menschseins außerhalb seiner liegt, außer Acht gelassen; damit ist gegen den Gedanken der Freiheit, des Offenseins für alle Wertmöglichkeiten, verstoßen. Bleibt man dagegen bei dem bloßen Gedanken der letztlich sinnvollen Weise des Menschseins, so besteht die Gefahr einer bloß theoretischen Haltung, welche die Bedeutung des Eingehens auf bestimmte Aufgaben, das Wirken für die Angehörigen, das Volk, innerhalb einer drängenden sozialen Lage, unterschätzt oder völlig bei Seite läßt. Kant selbst hat diesen, zwar hochwichtigen und nie entbehrlichen, allein aber auch wieder ungenügenden Formalismus des reinen Sittengesetzes an der oben genannten Stelle dadurch gekennzeichnet, daß er sagt, die menschliche Vernunft könne nur „eine Voraussetzung" des Sittlichen mit Gewißheit erfassen.[1]) Es wird so selbst bei diesem größten Formalisten der Ethik und gerade bei ihm klar, welche Bedeutung für das sittliche Bewußtsein das Inhaltliche einer vollerfüllten, konkret dargestellten Lebensgestaltung oder Weise des Menschseins und damit das Erlebnis hat. Was man hier rein entwicklungspsychologisch geltend machen und anerkennen muß, daß nämlich niemals die Entwicklung der einzelnen kindlichen Persönlichkeit von einem reinen Begriff oder Gedanken, sondern stets nur von einer ganzheitlich sich darstellenden Lebensgegebenheit, einer konkret erfüllten Weise des Menschseins ausgeht, die als Verkörperung des reinen Wertbegriffes genommen wird, das gilt auch für die letzte, philosophisch durchgeführte Wertbestimmung: Der reinste Wertgedanke bleibt eben als solcher Gedanke und verlangt eine Erfüllung der rein gedachten Wertmöglichkeit. Das konkrete Mehr über die bloße Gedanklichkeit hinaus bedeutet nicht, wie das in abstrakt-ethischer Erörterung leicht erscheint, einen Abfall vom Ideal, sondern in bestimmter Beziehung eine Überlegenheit über dieses bloß Gedankliche. Das Inhaltlich-Hinzunehmende, die Gegebenheit des Erlebnisses, bleibt somit für die ethische Besinnung und Entwicklung in höchster Bedeutung bestehen. Freilich aber kommt es dabei

---

[1]) Em. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785. (Werke, Ausgabe Hartenstein, Leipzig 1867, IV., S. 311).

darauf an, nun solche Gegebenheit nach ihrer Bedeutsamkeit auszuwerten, sich klar zu machen, inwiefern hier eine allgemeine vorbildliche Entwicklung vorliegt; und eben diese Bewußtmachung, diese wertende Stellungnahme nicht nur im Gespräch, sondern in verantwortlicher Durchdenkung und Entwicklung, ist es, welche den Aufsatz auch dieser Seite hin zu einem entscheidenden Bildungs- und Erziehungsmittel macht.

So kann bei der Behandlung der verschiedensten Aufsatzthemen aus den Gebieten des eigenvölkischen Schrifttums, der fremden Literaturen, der Geschichte, usw. durch die Herausarbeitung des sittlichen Sinnes die Anteilnahme des Jugendlichen an solcher „Weise des Menschseins" belebt und gesteigert werden. Denn auf diese Weise wird eine Vorstellung vom Inbegriff aller Wahrheit und aller Werte gefordert, in die die Einzelerscheinung und ihre Bedeutsamkeit paßt, sich einfügt, und somit eine Gesamtwerthaltung vorgezeichnet wird. Angesichts solcher Erscheinungen kann der Jugendliche nicht anders, als sein inneres, auf den wahren Inbegriff von Wahrheit und Wert gerichtetes Streben, auf eine dieser Erscheinung entsprechende Höhenlage einzustellen. Dies umso mehr, je mehr er sich bewußt diese Bedeutung und den Geltungsanspruch dieser Erscheinung hat klar machen müssen. Da beim Jugendlichen, gemäß seiner Unbedingtheitshaltung, meist ein ethischer Rigorismus vorhanden ist, so ist diese Seite der „Besinnung" vielleicht überhaupt die eindrucksvollste und fruchtbarste im jugendlichen Bildungs- und Erziehungsprozeß. Man könnte hier für die nach der ethischen Seite vertiefte Aufsatzpraxis das anführen, was Schiller in seiner Schrift „Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet" [1]) von der dramatischen Kunst im besonderen ausführt. Diese Kunst, wirksamer als die Gesetze, begeistert für das Erhabene und das Heldenhafte, läßt die Laster verabscheuen, warnt vor den Versuchungen zum Bösen, lehrt uns, unter das Schicksal uns zu beugen und es zu meistern, belacht unsere Schwächen und Unarten. „Wenn keine Moral mehr gelehrt wird," so sagt Schiller,[2]) „wenn keine Religion mehr Glauben findet, wenn kein Gesetz mehr vorhanden ist, wird uns Medea noch anschauern, wenn sie die Treppen des Palastes herunterwankt und der

[1]) Fr. v. Schiller, Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet, Mannheim 1784, Werke, Ausg. Cotta in Stuttgart, B. X., S. 47.

[2]) Ebenda, S. 49.

Kindesmord jetzt geschehen ist. Heilsame Schauer werden die Menschheit ergreifen, und in der Stille wird jeder sein gutes Gewissen preisen, wenn Lady Macbeth, eine schreckliche Nachtwandlerin, ihre Hände wäscht und alle Wohlgerüche Arabiens herbeiruft, den häßlichen Mordgeruch zu vertilgen." .... „Wenn der hilflose Lear in Nacht und Ungewitter vergebens an das Haus seiner Töchter pocht, ... wie abscheulich zeigt sich da der Undank, wie feierlich geloben wir Ehrfurcht und kindliche Liebe!" ... „Wenn der gütige Augustus dem Verräter Cinna ... die Hand reicht: „Laß uns Freunde sein, Cinna!" — wer wird in dem Augenblick nicht gern seinem Todfeind die Hand drücken wollen, dem göttlichen Römer zu gleichen?" — Wenn schon der bloße Leser oder Zuschauer von der Bühnenkunst eine solch wertvolle ethische Bereicherung empfängt, dann umsomehr wird der Jugendliche an solchen Themen der Literatur und der Geschichte sittlich gebildet, da er nicht bloß lesend oder zuschauend, sondern nachgestaltend und wertend an diese Aufsatzstoffe herangehen soll. Wie könnte der Volksheld Wilhelm Tell auch den Jugendlichen von heute nicht erfüllen mit dem Ethos der vaterländisch-völkischen Pflicht?! Wie könnte diese Jugend sich nicht entzünden an den patriotisch-religiösen Dichtungen der deutschen Freiheitssänger, eines Ernst Moritz Arndt, eines Theodor Körner, eines Max Schenkendorf. Es genüge hier, darauf hinzuweisen, wie unter solchen ausgesprochen sittlichen Gesichtspunkten in den Amtlichen Lehrplänen [1]) die Schrifttums-Auslese (Lesebuch und Ganzschriften) für die oberen Klassen getroffen ist.

2. *Die unmittelbar-sittliche Erziehung durch die Leistung.*

Je größere Freiheitlichkeit der Deutschlehrer dem Schüler bezüglich Themenwahl und Gestaltungsmöglichkeit mit fortschreitendem Alter gewährt, desto tiefer muß der Schüler von seiner Verantwortlichkeit, vom Pflichtgedanken durchdrungen sein. Bei der Korrektur der Aufsätze muß der Deutschlehrer den persönlichen Auffassungen des Schülers Verständnis entgegenbringen; nur unbedingt Falsches oder Fehlerhaftes darf er mit schonender Kritik und sachlicher Begründung verwerfen. Er muß

[1]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 60, 62, 64, 68.

im Schüler die werdende Persönlichkeit achten, damit dieser Selbstvertrauen gewinne und zur Selbsttätigkeit angespornt werde. Freiheit ist der unverlierbare Wesenskern im Subjekt, und der ganze individuelle Werdeprozeß gipfelt in der Herausbildung dieser substantiellen Freiheit, ja der Weltprozeß gipfelt in dem Bewußtwerden des subjektiven Geistes über seine Freiheit: das ist der beherrschende Gedanke des deutschen Idealismus und der deutschen Pädagogik, als deren einfaches Symbol man Schillers Ausspruch ansehen kann: „Es ist in dir, du bringst es ewig hervor." Bei Goethe aber heißt es: „Und dein Streben sei die Liebe, und dein Leben sei die Tat... Wie kann man sich selbst erkennen? Durch Betrachten niemals, wohl aber durch Handeln. Versuche, deine Pflicht zu tun, und du weißt gleich, was in dir ist." [1])

Freilich darf die Gewährung der Freiheit nicht zu weit gehen. Der Lehrer wird auch auf der Oberstufe den Schülern Aufsatzthemen aufgeben, die über ihre Wünsche und Neigungen, ja gewissermaßen auch über ihr Können hinausgehen. Der Zwang des Gegenständlichen, der Widerstand des Aufgegebenen entbindet seelische Kräfte. „Arbeit", sagt Th. Litt, „als grimmigernste Bezwingung härtester Widerstände, bildet den Menschen zur sittlichen Persönlichkeit." [2]) Aus dem Zwang, aus dem Verzicht, aus dem Kampf, aus der Not, aus dem Versagen, aus dem Opfer entwickeln sich beim Jugendlichen Willensstärke, Selbstbewußtsein, Selbstvertrauen, Arbeitsfreude, Selbständigkeit, mit einem Wort, die schicksalsmeisternde Persönlichkeit. Dazu bemerkt Eduard Spranger: „In der Bildung kommen als wichtige Faktoren zur Geltung: 1. der Zwang und der Widerstand, resp. die Auseinandersetzung mit einem von Außen her vorgeschriebenen Ideal; 2. der Verzicht, die Einschränkung und die Abtötung bewirken ein Reifwerden der Persönlichkeit; 3. auch die tragische Verstrickung in Schuld bewirkt eine Vertiefung der Bildung." [3])

So soll beim Aufsatz das Ich als gestaltende, wirkungsfähige Innerlichkeit und Grundsätzlichkeit entwickelt werden in Überwindung des fahrigen Beliebens, der bloßen Laune und Stimmung, der Nachlässigkeit und Trägheit im Sinne einer als höher und notwendig anerkannten Aufgabe. Diese Bedeutung kommt

---

[1]) Ed. Spranger, Der deutsche Klassizismus, Erfurt 1927, S. 18.
[2]) Max Vanselow, Kulturpädagogik, Berlin 1927, S. 64.
[3]) Ed. Spranger, Lebensformen, Halle 1922, S. 311.

dem Aufsatzunterricht zunächst gemeinsam mit jeder Leistungsforderung, die innerhalb des sittlich verstandenen Schulganzen gestellt wird, zu. Es ist daher a) zu entwickeln, wie in solcher Weise der Aufsatz ebenso wie andere Fachgebiete (z. B. Rechnen, Werkunterricht, Grammatik) bestimmte, wichtige Anforderungen stellt. — Darüber hinaus aber beruht das besondere sittliche Gewicht des Aufsatzunterrichtes darauf, daß er den Jugendlichen mehr als andere Unterrichtsarten auf sich selbst stellt, ihm Freiheit gewährt, wobei doch die in der Aufgabe als solcher liegende Verpflichtung nur umso mehr in sein eigenes Bewußtsein gestellt ist. Es ist darum b) diese besondere Art der inneren Verpflichtung zu entwickeln, die namentlich als eine besondere, gesteigerte Form der Erziehung zur Wahrhaftigkeit erscheint.

a) Im Aufsatz wird die Anforderung einer sorgfältigen, genauen, sauberen, zeitlich genau umgrenzten Durchführung einer Aufgabe gestellt. Hier darf nicht der Vorwurf von „Pedanterie" erhoben werden! Schon was die äußere Form angeht, muß der Aufsatz eine Leistung darstellen. In dem Grade, wie ein Werk abgeschlossen herausgestellt, „objektiver Geist" werden soll, muß auch verlangt werden, daß diesem Durchgeführtsein und Abgeschlossensein der äußere Eindruck entspricht. Bei Drucklegung irgend eines Werkes wirkt es z. B. anstößig, wenn man sieht, daß selbst äußerliche Dinge wie Abkürzungen, Numerierung der Hinweise und dergl. nicht nach einem genau eingehaltenen Plan für das Ganze erfolgt. In demselben Maße, wie nun der Aufsatz eine verantwortliche, durchgeführte Stellungnahme ist, muß dies auch in der äußeren Form sich darstellen. Gute Schrift, äußere sorgfältige Form, strenge Beobachtung von Grammatik, Interpunktionen usw. gehört dazu. Selbstüberwindung, Bewußtwerden streng geforderter Grundsätzlichkeit über Neigung und Stimmung kommt dabei in nicht unwichtiger Weise zur Geltung. Gerade indem andererseits der Erlebnischarakter des Aufsatzes betont wird, ist es nötig, diese äußere Seite der Objektivierung, die dem Kerschensteinerschen Begriff des Arbeitsunterrichtes entspricht, herauszuheben. Wenn, wie dies tatsächlich sein soll und muß, die Hingabe an die geistige Aufgabe einen gewissen Schwung des Bewußtseins mit sich bringt, der die äußere Form als etwas Gleichgültiges hinter sich zu lassen geneigt ist, so führt die Forderung, um der äußeren Darstellung und des Sich-Mitteilens

willen doch planmäßig eine solche Ordnung durchzuführen, über diese Subjektivität noch einmal hinaus. Und es ist merkwürdig, daß dabei meistens auch rein geistig und inhaltlich die Arbeit gewinnt. Joh. Heinrich Merck (1741—1791) hat in solchem Sinne auf den jungen Goethe günstig eingewirkt und von ihm verlangt, daß er seine Gedichte erst einmal sorgfältig abschreibe, ehe er dieselben veröffentlichte. Vor allem bezieht sich diese Seite der Durchführung auch auf die begrifflich-logische Genauigkeit. Wiederholte Überlegung der Einteilung, angestrengte Betrachtung, ob die Begriffe sich nicht überschneiden, genaueste Untersuchung, ob die Gesichtspunkte sich nicht wiederholen, bringt fast immer, wider Vermuten, auch eine tiefere, fruchtbarere Fassung der Fragen mit sich. Die Abstandnahme vom bloß stimmungsmäßigen Belieben, wodurch überhaupt die innere Befreiung des Denkens zustande kommt, erfolgt hier gewissermaßen noch einmal auf höherer Stufe. Da im Leben kein wirkliches dauerndes Werk ohne diese Selbstzucht möglich ist, muß gerade auch beim Aufsatz, dem gedanklich-selbständigsten Werk des Jugendlichen, die Übung dieser Selbstzucht von größter erzieherischer Bedeutung werden.

b) Andererseits bringt nun diese Selbständigkeit eine ganz eigene, gesteigerte Art der Verantwortlichkeit und der inneren Selbstzucht mit sich: die Verantwortlichkeit gegenüber der Sache, der Aufgabe als solcher. Bei der fremdsprachlichen Übersetzungsaufgabe liegt das Entscheidende in der Ermittelung des festvorliegenden Sinnes; an diesen Tatbestand ist die geistige Leistung streng gebunden. Bei der mathematischen Aufgabe ist zwar die Sinnfindung nur aus einer inneren, nachgestaltenden Spontaneität heraus möglich. Aber diese hat eine streng vorgezeichnete Bahn. Der fremdsprachliche Aufsatz (Lateinisch, Französisch, Englisch) sucht zwar etwas Selbständiges und Freiheitlich-Gestaltendes in den Unterricht mit hineinzunehmen, das beschränkte Ausdrucksvermögen in der fremden Sprache aber bringt es mit sich, daß die rein geistige Aufgabe, die eigentlich geforderte Sinngestaltung nicht zu hohe Ansprüche stellen darf. Beim deutschen Aufsatz dagegen liegt die eigentliche Aufgabe in der Sinngestaltung als solcher, die Leichtigkeit in der sprachlichen Behandlung ermöglicht, diese Aufgabe schwieriger zu stellen. Die Lösung ist, bei einer geisteswissenschaftlichen, das Wertleben betreffenden Sinnfrage, unendlich viel-

seitiger möglich als z. B. in der Mathematik. Mit dieser Freiheit aber ist auch die Verantwortlichkeit viel mehr in das Ich, das gestaltende Subjekt verlegt. Die mathematische Aufgabe ist richtig gelöst oder sie ist gar nicht gelöst; ein Zweifel darüber kann in den wenigsten Fällen und überhaupt wohl kaum bei schulmäßigen Aufgaben obwalten. Dagegen sind die Aufgaben des deutschen Aufsatzes in der Regel derart, daß sie in sehr verschiedener Weise, von verschiedenen Gesichtspunkten aus angepackt werden können und sehr oft, auch bei einfacheren Themen, kann die Lösung des einzelnen Schülers für den Lehrer eine Überraschung enthalten. Damit aber ist dem Gestalter eine ganz andere, dringlichere Entscheidung zugeschoben. Es gibt bei einer solchen Aufgabe einen Grad der Durchdenkung, der Überlegung möglicher Gesichtspunkte, der Durchbehandlung nach den einmal aufgestellten Maßstäben. Ist es doch oft genug so, daß erst während der Ausführung, nicht selten erst nach der Ausführung plötzlich leuchtend klar eine andere, vorher vergeblich gesuchte Art der Behandlung sich ergibt. Die Entscheidung nun, was hier die Sache erfordert, ob eine Nachbehandlung oder Nebenbehandlung nötig ist, wird in die Seele des Gestalters verlegt. Es gibt hier eine Art geistiges Gewissen, ein Gefühl dafür, bis zu welcher Sorgsamkeit die Vorbereitung gediehen sein muß, bis man die endgültige Fassung durchführen kann. Nach der Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit dieser innerlich-geistigen Selbstbestimmung richtet sich der Eindruck von wirklicher Durchgeführtheit der Aufgabe. Die geforderte Selbständigkeit der Anfertigung — Angabe der Quellen, Benutzung von Anregungen dritter Personen u. dgl. — ist dabei noch etwas verhältnismäßig Äußerliches, allerdings auch nur aus dem Gefühl heraus zu Entscheidendes. Es bringt die Eigenart der geistes- und wertwissenschaftlichen Aufgabe mit sich, daß hier die Selbständigkeit durch einen seelischen Austausch mit dritten nicht beeinträchtigt zu werden braucht. Spreche ich über ein solches Thema mit einem Verwandten oder Bekannten, so daß ich mich dabei in meiner Auffassung gehoben, belebt, entscheidend angeregt fühle, so brauche ich dabei doch nicht der einseitig Nehmende zu sein. Die Lage des gegenseitigen Austausches hebt beide Teile in dieses fruchtbare Sinnbereich hinein, und die Verschiedenheit der persönlichen Anlage bedeutet hier so viel, daß zwei Menschen, die so im geistigen Austausch gestanden haben,

jeder selbständig und andersartig und doch jeder gut und eigenartig die Aufgabe lösen kann. Von Abhängigkeit und Unselbständigkeit kann man mithin, wenn man will, in jedem Fall sprechen, wenn überhaupt ein Austausch über eine Frage stattgefunden hat; eine echte Selbständigkeit aber begründet sich andererseits auch überall, wo eine echte persönliche Hingabe an das Sachliche als solches statthat. Die Entscheidung, wo echte Selbständigkeit vorliegt, wird sich deshalb niemals auf genaue Formeln bringen lassen; das Gefühl der hier nötigen Verantwortlichkeit wird daher auf diese Weise geübt und erzogen. Ebenso steht es bei jedem Einzelnen der Sache gegenüber. Man kann an jeden Gegenstand und an jede Aufgabe mit bestimmten Gesichtspunkten herangehen, die zunächst einmal, wenn anders eine Darstellung zustande kommen soll, als vollgenügend genommen werden müssen. Es kommt nun aber eben darauf an, wie weit und wie oft es noch nötig ist, angesichts des wesenhaft Sachlichen als solchem noch über diese Gesichtspunkte hinauszugehen und grundsätzlich Weitergreifendes hinzuzufügen und zu formulieren. Dieses „Angesichts der Sache" kann oder muß in Gegenstellung zu den „Gesichtspunkten" oder Auffassungskategorien gedacht werden, es ist also letztlich nicht auf „Gesichtspunkte" zu bringen: auch hier muß ein „Gefühl" für das Sachliche als solches und seine schließlich genügende Behandlung obwalten, in das niemand für den anderen eintreten kann. Da aber überall im Leben es darauf ankommt, über „Gesichtspunkte" hinaus so in der Sache zu stehen, ist gerade dies erzieherisch ungemein wichtig. Die in alledem liegende sittliche Erziehung nun kann man als Erziehung zur Wahrhaftigkeit kennzeichnen; sie ist, gemäß dem gekennzeichneten gesteigerten Grade von Selbständigkeit, in bestimmtem Sinne tiefer und eindringlicher als jede andere und insofern ein unerläßliches Stück der Erziehung. Denn obwohl sich die Erfülltheit oder Nichterfülltheit vor dem Leben und vor anderen Personen, wie gesagt, nie auf letzte ausrechenbare Regeln bringen läßt, wird sie beim Aufsatz doch beurteilt. Der Lehrer und Erzieher muß zum Aussprechen einer solchen Entscheidung die innere, verantwortliche Entschlossenheit haben, und sie findet ihren Niederschlag sogar zahlenmäßig in der Zensur. Es ist kein Zweifel, daß hier Feinheiten der inneren Haltung zur exakten Fassung benötigt werden,

wie sonst kaum irgendwo, und daß die im Ganzen dieser Aufgabe liegende sittliche Anforderung und Einwirkung von allerhöchster Bedeutung ist.

Es bedarf keiner langen Ausführung, daß die Wahrhaftigkeit zugleich weitere bedeutsame Richtungen sittlicher Erziehung mit sich bringt. Kant hat die unbedingt genommene Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit in den Vordergrund der Sittlichkeit überhaupt gestellt, weil der einzelne wie die Gemeinschaft, wenn er gewissermaßen mit offenen Karten spielt, sich den Ansprüchen und Folgerungen der einmal bejahten höchsten Zwecksetzungen nicht entziehen kann, weil dann die stets im Hintergrunde eines Gemeinschaftslebens stehenden Anforderungen in ihrer Unumgänglichkeit ganz von selbst sich aufdrängen. So sind Fleiß und Aufmerksamkeit Tugenden, deren Zusammenhang mit der gekennzeichneten Wahrheitsliebe nicht übersehen werden kann, und das Wichtige ist, daß hier aus einer s a c h l i c h e n, das Selbst ergreifenden Anforderung heraus, aus einem selbst gefühlten und geforderten Wahrheitssinn sich diese Ansprüche ergeben. Es wäre verfehlt, diese sittliche Bedeutung des Aufsatzes zu übertreiben und etwa zu verallgemeinern. Die Tugenden der Liebe und Güte, wie sie im Leben und andererseits inhaltlich-bewußt im Religionsunterricht gepflegt werden, die Tugend der Tapferkeit und schnellen Entscheidungsbereitschaft, wie sie in den Leibesübungen Pflege finden, treten auf dem Gebiete des Aufsatzes zurück. Aber e i n e S e i t e, und zwar eine unerläßliche und äußerst wichtige Seite der Persönlichkeitserziehung ist dieses gegen sich selbst wie gegen andere unbedingt ehrliche In-der-Sache-Stehen. Der Auftrieb, welchen a l l e menschlichen Verhältnisse erfahren, wenn hier ein unbedingtes Gesetz der Wahrhaftigkeit obwaltet, wird hier in gewissen jugendmäßigen Formen erlebt, und eine f o r m a l e und f u n k t i o n e l l e Schulung liegt dabei darin, daß solche Haltung, einmal oder gewohnheitsmäßig in wirklichem Ernste eingenommen und erfahren, z u e i n e r W e r t u n g ü b e r h a u p t wird und das ganze übrige Wesen des Menschen beeinflussen muß. Es bedarf keiner weiteren Ausführung, daß auch hier, auf sittlichem wie auf ästhetischem und theoretischem Gebiete, die objektiv-inhaltliche Erlebnisbildung an großen wirksamen sittlichen Gehalten mit der zuletzt entwickelten formal-funktionellen Bildung in einer großen persönlichen Einheit zusammenklingt. Man braucht nur etwa an

das „Geben Sie Gedankenfreiheit!“ des Marquis Posa zu erinnern, um klar zu machen, daß diese dem Schüler als Pflicht auferlegte sachlich-wahrhaftige Haltung ihm auch inhaltlich, als eine dargestellte „Weise des Menschseins“ geboten zu werden vermag und diese Arten der Darbietung sich natürlicherweise gegenseitig vertreten.

Die Auswirkungen dieser Gesichtspunkte im Lehrplan der verschiedenen Altersstufen

In einem Schlußkapitel soll nun eine Darstellung versucht werden, wie auf den verschiedenen Altersstufen und in den verschiedenen Schulklassen die entwickelten Gesichtspunkte zur Geltung kommen können. Zieht man zu diesem Zwecke die älteren Aufsatzdidaktiken [1]) und die diesbezüglichen behördlichen Erlasse [2]) des letzten Jahrhunderts zu Rate, so wird man trotz des Neuerungsgebahrens neuzeitlicher Aufsatztheoretiker [3]) feststellen können, daß auch die älteren Themenverteilungen im großen Ganzen den Forderungen der neueren Jugendpsychologie gerecht werden und auch mit den jüngsten Erlassen des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung [4]) nicht in Widerspruch stehen. Bei den folgenden Erörterungen darf ein Zweifaches nicht außer acht gelassen werden. Das Erste ist, daß der Aufsatz auf allen Stufen als eine ganzheitliche Aufgabe aufgefaßt werden muß, die daher in allen Klassen gleichmäßig die theoretische, ästhetische und ethische Bildung zu fördern hat, wie denn auch das Erlebnis, dessen Ausdruck der Aufsatz sein soll, ein komplexes Seelengebilde ist, das immer zugleich mehr oder weniger bewußte Erkenntnisse, mehr oder weniger tiefe Gefühle, mehr oder weniger objektiv gerichtete

---

[1]) Vgl. oben S. 9—11. — Zu erwähnen sind L. Giesebrecht, Der deutsche Aufsatz, in Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1586, S. 113 ff. — Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz, 3. Aufl., Berlin 1898, 2. Bd. — Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 1. Aufl. 1867, 16. Aufl., Leipzig 1922, S. 45 ff. — Paul Klaucke, Deutsche Aufsätze, Berlin 1881. — Gustav Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl., München 1905, S. 94 ff. — Rud. Lehmann, Der deutsche Unterricht, 2. Aufl., Berlin 1910. — Paul Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl., München 1911, S. 146 ff.

[2]) Vgl. oben, S. 11—12.

[3]) S. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl., Leipzig 1927. — Klaudius Bojunga, Der deutsche Sprachunterricht, Berlin 1921. — Ph. Hördt, Muttersprache und Volkserziehung, Karlsruhe 1926, S. 130 ff.

[4]) Erziehung und Unterricht, Amtliche Ausgabe des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938, S. 43.

Strebungen und Wertungen enthält. — Das Zweite aber steht damit im Zusammenhang: die „Seele" des Jugendlichen, das Erlebnissubjekt, ist gleicherweise ein strukturiertes Gebilde, und daher muß man sich wohl hüten, eine in der Theorie notwendigerweise aufgestellte Typisierung auch in der Praxis durchzuführen.[1])

Zur klareren Übersicht der nun folgenden Erörterungen sei auf die synoptische Tafel am Ende dieser Schrift hingewiesen.

1. *Der Aufsatz in der Volksschule.*

Das „spätere Kindesalter" fällt ungefähr mit den 4 ersten Volksschulklassen zusammen, reicht also etwa vom 7. bis 10. Lebensjahr einschließlich.

Die dem Kindheitsalter angepaßte Aufsatzart ist die Erzählung. Damit ist zunächst das Problem des Aufsatzes in der Volksschule und die Frage nach der untersten Altersgrenze für den Aufsatz angeschnitten. Alfred Döblin will, daß die Schule erst sehr spät mit dem Aufsatz beginne: „Das Niederschreiben von Gedankenreihen und Beobachtungen", so drückte er sich aus, „soll erst sehr spät erfolgen und auch nur gelegentlich."[2]) — Josef Ponten aber ist der Ansicht, daß der Aufsatz „überhaupt nur auf die Oberstufe der Schule gehört."[3]) — Nach den preußischen Lehrplänen von 1891 und 1901 beginnen im 5. Schuljahr, d. h. nach dem 10. Lebensjahr, „erste Versuche im schriftlichen Nacherzählen", zuerst als Klassenarbeiten, dann als Hausarbeiten; erst von Untertertia ab ist ausdrücklich von „Aufsätzen" die Rede.[4]) — Die österreichischen Lehrpläne von 1900 weisen dem 5. Schuljahr folgende Aufgaben zu: „Schriftliche Arbeiten, Diktate, abwechselnd mit Aufsätzen." — Der sächsische Lehrplan von 1902 für die einfachen Volksschulen fordert Aufsatzschreiben schon im 3. Schuljahr: „einfache Erzählungen, Beschreibungen, Vergleichungen und Briefe."[5]) — Die jüngsten amtlichen Erlasse des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung schreiben für die 1. Klasse der Oberschule (oder des Gymnasiums), d. h. für das 11. (oder schon

---

[1]) Vergl. hierzu S. 70.

[2]) W. Schneider, Meister des Stils, Teubner-Leipzig 1922, S. 18.

[3]) Ebenda, S. 100.

[4]) P. Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl. 1911, München, S. 108.

[5]) H. Schiller, Der Aufsatz im 3. Schuljahr, Berlin 1900, S. 9.

für das 10.) Lebensjahr vor: „Niederschriften eigener Beobachtungen. Kleine schriftliche Erlebnis- und Phantasieerzählungen" in 12 einstündigen Klassenaufsätzen.[1]) — Es ist das Verdienst der Arbeitsschule, dem Aufsatz schon Eingang in die Volksschule verschafft zu haben. Die älteren Vertreter derselben, Philipp Wackernagel, Rudolf von Raumer, stellen durchaus gemäßigte Forderungen; die neueren Anhänger aber, Rudolf Hildebrand, Susanne Engelmann, Adolf Jensen und Wilhelm Lamzus, fordern schon für das 3. Schuljahr den „freien Aufsatz" und den „Erlebnisaufsatz". — In diesem Sinn verlangt schon Robert Heinrich Hiecke, daß der Aufsatz auf den untersten Klassen als Produktion gestattet werde, und Ernst Laas umschreibt genauer den Begriff dieser kindlichen Produktion: „Das Aufsätzchen der untersten Stufe soll produktiv-reproduktiv sein und Momente der Selbsttätigkeit enthalten, und dies bezüglich der Form, des Gestaltens der Vorstellungsreihen, aber noch nicht bezüglich der Stofferfindung." [2]) Wir gehen also nicht fehl, wenn wir für das 3. Schuljahr die Nacherzählung als Vorstufe zum Aufsatz ansetzen und vom 4. Schuljahr aufwärts die freie Erzählung von kleinen kindlichen Erlebnissen als erste Aufsatzart anführen. Es sind aber hierzu bestimmte Vorbedingungen zu erfüllen und bestimmte Abgrenzungen der Aufgaben und Themen vorzunehmen.

Ein Erstes, worauf Philipp Hördt ganz besonders hinweist, ist dieses, daß „die Rede, die gesprochene Sprache, der natürliche Ausgangspunkt für die geschriebene Sprache, für die Schrift, sein muß." [3]) Bevor das Kind zum Aufsatzschreiben geführt wird, muß es gelernt haben, richtig zu sprechen und schön zu lesen: [4]) ohne diese Erziehung zum Sprechen gestaltet sich die Erziehung zum Schreiben sehr viel schwieriger.

Eine zweite Vorbedingung für den Aufsatz ist die, daß das Kind einigermaßen Bescheid wisse in Rechtschreibung und

---

[1]) Erziehung und Unterricht in der höheren Schule. Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 54.

[2]) Angeführt bei Hermann Schiller, Der Aufsatz in der Muttersprache, Berlin 1900, Bd. I, S. 33.

[3]) Phil. Hördt, Muttersprache und Volkserziehung, Karlsruhe 1926, S. 132 und 133, und Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 41.

[4]) Vgl. Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, Amtl. Mitteilungen des Reichserziehungsministeriums, Berlin 1938, S. 53.

Zeichensetzung, daß es durch fortgesetzte Übungen es bis zu einem gewissen Vollkommenheitsgrad im Schönschreiben und Schnellschreiben gebracht habe und daß es die grammatischen Elementarformen beherrsche. Diese schriftlichen Ausdrucksübungen (Rechtschreibeübungen, Reizwortaufgaben, Wortschatzübungen) kommen in zusammenfassender Form beim Diktat (Nachschrift) zur Anwendung. Die Bedeutung, die dem Diktat als Vorstufe zum Aufsatz kommt, geht daraus hervor, daß die Amtlichen Mitteilungen von 1938 solche Diktate neben den Aufsätzen bis zur 4. Klasse der höheren Schule vorschreiben.[1]) Das Diktat ist wesentlich Reproduktion, nicht Produktion wie der Aufsatz. Die Darbietung des Lehrers, dem Inhalte und der Form nach, steht im Vordergrund; der Schüler empfängt das Dargebotene gedächtnismäßig und gibt es gedächtnismäßig wieder, allerdings nicht, ohne es innerlich aufgefaßt, verarbeitet zu haben. Dem Anhören folgt das Nachdenken, das Nachsprechen und das Nachschreiben; das ist zwar noch kein selbständiges Arbeiten, aber doch schon ein Arbeiten. Vermag das Kind im dritten Schuljahr ein Diktat fehlerfrei nachzuschreiben, so hat es damit schon eine komplizierte, achtungswürdige Geistesarbeit vollbracht. Zum Aufsatz steht das Diktat in naher Beziehung, insofern es sprachlicher Ausdruck von Begriffen, zusammenhängenden Gedanken ist, wenn auch das Kind sich diese Begriffe und Gedanken noch nicht selber erarbeitet hat, noch nicht selber formuliert hat; ein wichtiger Faktor sollte beim Diktat und bei der Nacherzählung vom Deutschlehrer niemals außer acht gelassen werden: Der Nachahmungstrieb des Kindes. „Ein guter Stil", sagt Rudolf Hans Bartsch, . . . „entsteht aus dem Nachahmungstrieb: vor allem aus dem Nachahmungstrieb."[2]) Als Diktate dürfen daher nur ganzheitliche Darstellungen geboten werden, welche der Form und dem Inhalte nach wertvoll und darum nachahmenswert sind; zugleich aber auch leichtfaßliche und kindesgemäße Themen, die das Kind bis zu einem gewissen Grade „erleben" kann und die es, wenn auch unbewußt, nicht bloß geistig, sondern auch ästhetisch und ethisch bilden. Von Seiten des Kindes ist eine solche Erziehung noch unbewußt,

---

[1]) Erziehung und Unterricht, Amtliche Ausgabe, Berlin 1938, S. 60.

[2]) Wilhelm Schneider, Meister des Stils, Teubner, Leipzig 1922, S. 8.

(Ernst Krieck nennt sie die funktionale Erziehung),[1]) aber von Seiten des Lehrers ist sie schon zielgerichtet; sie bildet die Grundlage der später bewußt einsetzenden Bildung.

Solche Gesichtspunkte kommen auch in Frage bei der Nacherzählung, die man als unmittelbare Vorstufe zum Aufsatz betrachten kann. Es ist ein psychologischer Tatbestand, daß Kinder von 6—10 Jahren gern nacherzählen, auch schon mit eigenen Zutaten und Umgestaltungen. Im dritten Schuljahr muß die schriftliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes so weit entwickelt sein, daß es eine kleine schriftliche Nacherzählung zustande bringt. Allerdings stellt eine solche höhere Anforderungen an Verstand und Gedächtnis als das Diktat. Der Abstand zwischen Erzählung und Nachschreiben ist zeitlich größer. Etwaige Gedächtnislücken müssen durch die Phantasie ergänzt werden. Der Verstand hat sich nicht bloß um den Sinn einzelner Wörter oder Satzteile zu bemühen, sondern um den ganzheitlichen Sinn des erzählten Ereignisses. Als Themen für Nacherzählungen sollen schöne Märchen, kleine Sagen, leichte Fabeln geboten werden. Das Kind, noch ganz naiv, passiv und gläubig, bekundet für diese Stoffe eine wunderbare Aufnahmefähigkeit und eine solche Hingabe an dieselben, daß hier ein richtiges Erleben sehr wohl zustande kommen kann. Die epische, naive Darstellungsweise von Märchen, Sagen und Fabeln steht so ganz im Einklang mit der Erkenntnis- und Erlebnisweise des Kindes, das die Umwelt noch nicht als getrennt von seinem Ich erfaßt, das die Dinge dieser Umwelt belebt und personifiziert nach Analogie seines eigenen Ichs. Es ist nicht die Aufgabe der Schule, diese Illusionen des Kindes, den Glauben an seine Wunderwelt, den Zauber seiner Märchenwelt baldmöglichst zu zerstören, sondern hingebungsvoll zu pflegen, weil dies alles eine notwendige, naturgemäße Entwicklungsstufe bedeutet, die theoretisch, wenigstens in formaler Hinsicht, wie ästhetisch und ethisch wertvoll ist. Wertvoll sind diese Stoffe noch in einer anderen Hinsicht: gerade das Märchen, diese ureigen deutsche Sprachkunstform, die germanische Götter- und Heldensage legen auf dieser Stufe der Kindheit die Grundlage zu einer wahrhaft völkischen Erziehung. So sollen Lektüre und Aufsatz, im Sinne

[1]) Ernst Krieck, Nationalsozialistische Erziehung, Osterwieck, 4. Aufl., 1937, S. 66.

der Kulturstufentheorie, dem Kinde gerade jene Bildungsgüter aus dem Kindheitsalter des eigenen Volkes in fruchtbarer Weise übermitteln: „Dadurch wiederholt der Bildungsprozeß in jedem einzelnen Fall in abgekürzter Weise den Entwicklungsgang der Gemeinschaft. Die älteren Kulturformen sind als psychologisch-pädagogische Stufen in den Bildungsprozeß eingegangen und leben auf diese Weise noch lange als kindertümliches Kultur- und Bildungsgut weiter." [1])

Nun mag auch der „freie Aufsatz", der „Erlebnisaufsatz" als angeregte und bis zu einem gewissen Grade eingeleitete Erzählung gestattet werden; vom 3. Schuljahr ab ist diese Aufsatzart durchaus möglich, im 4. Schuljahr schon sehr wichtig. Das Kind erzählt gerne, was es erlebt; man kann darum nicht frühzeitig genug diese Mitteilungsbereitwilligkeit auch für die schriftliche Ausdrucksfähigkeit ausnützen. Andererseits „erlebt" das Kind Vieles: denn beinahe all seine Erfahrungen werden ihm zum Erlebnis wegen ihrer Neuartigkeit und ihres Wundercharakters. Volksschulpädagogen, wie Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus,[2]) haben durch ihre Veröffentlichungen von solchen Kinderaufsätzen zur Genüge bewiesen, daß Kinder hierin Erstaunliches leisten können, wenn nur vom Lehrer die nötige Anleitung und Anregung geboten wird durch Themenangabe und Vorbesprechungen. Allerdings darf man bei Kindern noch nicht jene Kunstform der Erzählung verlangen, die einem späteren Schulalter vorbehalten ist.[3]) Der Lehrer vermeide es also, durch allzuviele Vorschriften und Kunstregeln die Schreiblust der Kinder zu hemmen und den Kunstcharakter der kindlichen Erzählung zu zerstören, der gerade in dieser kindlichen Naivität und Originalität besteht. Als Themen für den Erzählungs- und Erlebnisaufsatz der Kindheitsstufe kann man, in Übereinstimmung mit den amtlichen Richtlinien,[4]) folgende anführen: Die Umwelt des Kindes (Haus, Tiere, Heimatlandschaft); Spiel und Arbeit des Kindes in Haus und Schule; die Familie des Kindes; kühne deutsche Jungen und Mädel aus alter und neuer Zeit; von lustigen Leuten; Bilder aus dem Volksleben im neuen Staat, Feste, u. a. m.

---

[1]) Ernst Krieck, Nat.-soz. Erziehung, Osterwieck 1937, 4. Aufl., S. 31.

[2]) A. Jensen-W. Lamszus, Unser Schulaufsatz, Hamburg 1910.

[3]) Vgl. P. Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl., München 1911, S. 51 und 108 ff.

[4]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausg. Berlin 1938, S. 54—55.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß der Erzählungsaufsatz auch noch über das Kindheitsalter hinaus gepflegt werden muß, als stoffgebundene Erzählung auf der Mittelstufe, als Kunsterzählung auf der Oberstufe, wobei mehr und mehr das Vorbild der großen epischen Werke aus Dichtung und Prosa angestrebt werden muß; man denke an „Hermann und Dorothea", „Aus dem Leben eines Taugenichts", usw., wie solche Werke ja auch der Lektüre und der Behandlung in den oberen Klassen vorbehalten sind.

Aus diesen Erörterungen geht hervor, wie schon auf der Kindheitsstufe der theoretische, ästhetische und ethische Bildungssinn des Aufsatzes zur Geltung und Auswirkung gebracht werden kann. Allerdings ist das gesamte Erleben des Kindes noch unreflektiert,[1]) aber der Aufsatz (Diktat, Nacherzählung, freie Erzählung) vermag auch schon dem Kinde theoretisch-ästhetisch-ethisch Wertvolles zu bieten, sowohl in materieller, wie in formaler Hinsicht. In theoretischer Hinsicht kann durch den Aufsatzbetrieb dieser Stufe dem Kinde schon eine ganze Menge nützlicher Kenntnisse und Inhalte geboten werden;[2]) vor allem ist hier aber die formal-geistige Bildung[3]) zu pflegen: auf korrekte grammatikalische Form ist besonders zu achten, auch zum logischen Denken muß das Kind bereits angeleitet werden; die Belebung und Hebung des Selbstbewußtseins, wovon oben die Rede war,[4]) ist natürlich einem reiferen Alter vorbehalten. — Die Bildsamkeit, Empfänglichkeit und Nachahmungsfreudigkeit der kindlichen Seele bilden ebenso viele Ansatzmöglichkeiten zur ästhetischen Bildung[5]) durch den Aufsatz: Erziehung zum Schönschreiben, Anweisung zu einer gefälligen Ausdrucksweise, Anleitung zu einer bildlichen Darstellungsweise. — Auch ethisch wertvoll sind die Aufsätze dieser Stufe: die Märchen- und Fabelstoffe bieten beinahe immer eine sittliche Lehre, die sich dem kindlichen Gemüte tief einprägt, auch ohne moralisierende Besprechung seitens des Lehrers; formal-sittliche Erziehung

---

[1]) Vgl. oben, S. 29 ff.

[2]) Vgl. oben, S. 38 ff.

[3]) Vgl. oben, S. 46 ff.

[4]) Vgl. oben, S. 63 ff.

[5]) Vgl. oben, S. 69 ff.

gewährleistet der Aufsatz, indem das Kind schon jetzt an Verantwortung im Arbeiten, Wahrhaftigkeit im Erzählen, Sauberkeit in der Abfassung gewöhnt wird.

2. *Der Aufsatz im sogenannten Knabenalter.*

Als zweite Periode der Aufsatzpraxis kann man das Knabenalter bezeichnen, d. h. das 12. bis 14. Lebensjahr (bei Knaben) oder die 2. bis 4. Klasse der höheren Schule. Susanne Engelmann [1]) nennt sie „das Abenteueralter", „das Robinsonalter" der Knaben, oder „das Backfischalter" bei Mädchen (11. bis 13. Lebensjahr). In dieser Zeit entdeckt der Knabe die reale Welt, die seinem Ich entgegengesetzt ist. Sein Wirklichkeitssinn erwacht, die Wirklichkeit gewinnt Reiz und Zauber, erregt sein ganzes Interesse; es ist das Lebensalter der Erfindungen und Entdeckungen, der Freude an eigener Tätigkeit, des Bastelns und Forschens, des Interesses an dem, was wirklich ist. Es ist das Alter, in dem das Kind zwar auch noch bittet: „erzähl' mir eine Geschichte!" — doch hinzufügt: „aber eine wahre, die du selbst erlebt hast!" Auch die Lesefreuden dieses Alters wachsen aus Büchern, die Wirkliches darstellen, aus Reisebeschreibungen, Schulgeschichten und Abenteuererlebnissen.[2]) Indem der Knabe so beobachtet, liest, spielt und experimentiert, empfängt er von der Außenwelt eine Fülle von sinnlichen Wahrnehmungen; der Jugendliche e r l e b t die äußere reale Welt nach ihrer räumlichen Ausdehnung und Zuständen, nach ihrer zeitlichen Folge und Geschehnissen, nach ihrem kausalen Zusammenhang und Wechselwirkungen. Der jugendliche Geist bemüht sich, all diese Daten der äußeren Sinne in eine vorläufige Ordnung zu bringen. Die beste Gelegenheit dazu bietet die diesem Alter angepaßte Aufsatzart: Der S a c h b e r i c h t. „Erziehung und Unterricht" kennzeichnen denselben als „eine Gebrauchsform des Lebens, deren Stil bestimmt sein soll durch Zurücktreten des nur Persönlichen, durch reine Hingabe an die Sache. Unter diese Gattung fällt die Beschreibung in ihren verschiedenen Spielarten, der auf das praktische Leben bezogene T a t s a c h e n b e r i c h t, die

[1]) Susanne Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 101. — Vgl. dazu E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl., 1930, S. 36 und 265.

[2]) Nach Sus. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 102 f.

Inhaltsangabe und schließlich die Facharbeit".[1]) Es sei gleich bemerkt, daß die beiden letztgenannten Aufsatzarten den höheren Klassen vorbehalten bleiben. Wenn man für diese Stufe den „Erlebnisaufsatz" anführt, — Erlebnisaufsatz ist ja schließlich jeder Aufsatz, — so mag man hier vorzugsweise das Erlebnis beobachteter äußerer Vorgänge meinen, nicht innere seelische Erlebnisse, in denen das Gefühl eine Hauptrolle spielt, und die erst in der Pubertätsperiode in den Vordergrund des seelischen Lebens treten. In diesem Sinne berichtet Enrica von Handel-Mazzetti: „Mit 12 Jahren führte ich ein Tagebuch über Schulerlebnisse; es war genau das, was man jetzt als Typus des Schulaufsatzes erklärt: Darstellungen aus meiner nächsten Umwelt, Plaudereien über kindliche Abenteuer; so schrieb ich freilich für die Schule nicht, aber immerhin ähnlich; und meine Lehrer ließen mich gewähren." [2])

Die Themen für diese Aufsätze werden vorzugsweise aus der Erfahrungswelt des Knaben genommen: aus dem häuslichen Leben, aus dem Schulleben, aus dem Spielkreise. Dann aber auch, im Anschluß an die Lektüre und an die Schrifttumsbehandlung, sind Stoffe zu behandeln, aus der „weiteren" [3]) räumlichen Umwelt (Heimat, Gemeinde, Stamm, Volk) und aus der zeitlichen Vorwelt (deutsche Geschichte usw.); besonders aber auch aus der „Welt des Abenteuers" [4]) (Streiche, Taten, Abenteuer, Urberufe; Forscher, Schmuggler, Wilderer, Ritter, Krieger). Die Fülle und die Art dieser Stoffe gestatten dem Jugendlichen dieser Stufe schon eine gewisse Freiheitlichkeit in bezug auf Themenwahl und Gestaltung des Aufsatzes. Dadurch wird das selbständige Schaffen ermutigt; auch lernt der Lehrer die Anlagen des einzelnen kennen; schließlich braucht der Lehrer selber weniger Schranken zu ziehen, weil dem Schüler solche schon dadurch gezogen sind, daß seine seelischen und physischen Kräfte noch gering und deshalb bald verausgabt sind. Aber die Gewährung der Freiheit gehe nicht zu weit. Die Phantasie, die gegen Ende dieser Periode mit voller Tätigkeit einsetzt und in den Abenteuerberichten willkommene Stoffe findet, ist zwar für

---

[1]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe des Reichserziehungsministeriums, Berlin 1938, S. 43.

[2]) W. Schneider, Meister des Stils, Teubner, Leipzig 1922, S. 36 f.

[3]) Erziehung und Unterricht, Amtliche Ausgabe, Berlin 1938, S. 56. s

[4]) Ebenda, S. 58, 59.

die Gestaltung des Aufsatzes und für anschauliche und lebendige Darstellung unentbehrlich, doch muß sie durch den Verstand gezügelt werden.

Die formale Schulung, die durch den Aufsatz dieser Stufe angestrebt werden soll, besteht zunächst in der Schulung des Geistes: sorgfältig muß der Lehrer die ersten selbständigen Gehversuche des Geistes überwachen und lenken. Von der konkret-sinnlichen Einzelerkenntnis muß der Knabe durch Induktion, Abstraktion und Analogie zu einer übersinnlichen, abstrakt-begrifflichen Denkweise a n geleitet werden. Gerade der Sachbericht-Aufsatz, die Bild- und Sachbeschreibung muß auf ein sauberes, geordnetes Denken abzielen: räumliches Nebeneinander, zeitliches Nacheinander und kausales Auseinander sind streng zu unterscheiden. Zeitwort und Dingwort, Neben- und Überordnung der Begriffe, Einteilung und Disposition verdienen eine besondere Pflege. „Erziehung und Unterricht" geben folgende Gesichtspunkte für die Gestaltung an: „Reichhaltigkeit, Genauigkeit und Feinfühligkeit in der Beobachtung. Hervorheben des Wesentlichen und Wertvollen. Lebendigkeit und Spannung in der Darstellung. Ordnung und Gruppierung. Sinn des Absatzes." [1]) Aber auch der äußeren grammatikalischen Form muß erhöhte Sorgfalt zugewendet werden. Rechtschreibung, Zeichensetzung, Satzbau, unabhängige und abhängige Rede, alles dieses muß jetzt schon im Aufsatz zur Anwendung kommen. Nicht im Aufsatz selbst soll das Augenmerk auf dieses Formale des schriftlichen Ausdrucks gerichtet sein: das würde zu sehr die Aufmerksamkeit vom Sachlichen und Inhaltlichen des Aufsatzes ablenken, und dieser würde an Ganzheitlichkeit und Lebendigkeit einbüßen. Es liegt durchaus im Sinne der Amtlichen Lehrpläne, [2]) daß solche „schriftliche Ausdrucksübungen und Stilübungen" n e b e n dem Aufsatz oder als Vorbereitung dazu vorgenommen werden, damit bei der Aufsatzgestaltung der Schüler mühelos und unbewußt die Sprache „beherrscht" und seine Hauptaufmerksamkeit dem Thema als solchen widmen kann. — In gleicher Weise soll die formal-ästhetische Schulung[3]) in solchen „außeraufsatzlichen schriftlichen Übungen", dies besonders auch in den Klassen der Mittelstufe, bis zu einem Grade anerzogen werden, daß bei

[1]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 56.
[2]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 41.
[3]) Vgl. oben, S. 82, 88.

Abfertigung des Aufsatzes sie unbewußt ihre Anwendung findet; hierher gehört die anschauliche, bildliche Darstellungsweise, der Reim und der Rhythmus in Dichtungen, die Lautmalerei und „Schrittmäßigkeit" guter Prosa. Eine Fülle von derartigen Formalübungen bietet das Buch von Broder Christiansen „Die Kunst des Schreibens",[1]) ein Werk, das zunächst für werdende Schriftsteller geschrieben ist, das aber auch der Schule gute Dienste leisten könnte. Es seien einige knappe Kunstregeln daraus angeführt, die vorteilhaft und fruchtbringend im deutschen Aufsatz zur Anwendung kämen:

1. l a u t lesen, l a u t schreiben: die Sprache ist wesenhaft akustischer, musikalischer, rhetorischer Ausdruck.[2])

2. s c h l i c h t schreiben: Vermeidung von Übertreibungen und Steigerungen;[3]) Vermeidung von Fremdwörtern.

3. e i n f a c h schreiben: Vermeidung von verwickelten Gedanken und komplizierten Satzgefügen.[4])

4. a n s c h a u l i c h schreiben: Vermeidung von abstrakten Begriffen, von gehalts- und stimmungslosen Wörtern.[5])

5. erst schauen, dann schreiben; erst denken, dann schreiben; erst erleben, dann schreiben! Damit nicht unmögliche Bilder, Gedanken und Gefühle entstehen.[6])

Solche schriftlichen Ausdrucksübungen müssen immer ausgehen von der gesprochenen Sprache: „Alles Schreibenlernen hat auf dem Sprechenkönnen aufzubauen;[7]) desgleichen sollen sie nur an ganzheitlichen, inhaltlich wertvollen Stoffen[8]) vorgenommen werden. Diesen formal-ästhetischen Bildungszielen dienen Nachschrift (Diktat) und freie Nachschrift (Aufsatzdiktat)[9]) welche die Amtlichen Richtlinien auch noch für die 2. und 3. Klasse, gegebenenfalls noch für die 4. Klasse neben dem Aufsatz vorschreiben. Gleichen Zielen dienen auch die Über-

---

[1]) Broder Christiansen, Die Kunst des Schreibens, Buchenbach-Baden 1916.

[2]) Ebenda, S. 11, 59, 240.

[3]) Ebenda, S. 12 und 17.

[4]) Ebenda, S. 13.

[5]) Ebenda, S. 100 und 13.

[6]) Ebenda, S. 64.

[7]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 41.

[8]) Ebenda, S. 42.

[9]) Ebenda, S. 55, 56 und 58.

setzungen, wenigstens auf den Gymnasien, von denen oben schon die Rede war,[1]) und die wohl den wertvollsten Beitrag für die Erziehung zum Sprachdenken liefern. — Gleichfalls kommen auf dieser Aufsatzstufe auch ethische Momente[2]) zum Austrag: die geforderte genaue, aufmerksame, willensmäßige Beobachtung des Gegenstandes; das angestrenge Ringen um den richtigen, treffenden Ausdruck; die gewissenhaft anzustrebende wahrheitsgetreue Wiedergabe; die freiere Gestaltungsmöglichkeit, die volle Verantwortung in der Hingabe an die Aufgabe. Und so ist klar, daß schon auf dieser Stufe vermittels des Aufsatzes eine weitgehende geistige, ästhetische und ethische Bildung gewonnen werden kann.

3. Der Aufsatz in der frühen Pubertätsperiode.

Die Jugendpsychologen unterscheiden zwei Phasen der Pubertät: eine negative und eine positive. Die negative Periode, oder die Sturm- und Drangperiode, umfaßt etwa das 16. und 17. Lebensjahr, reicht also ungefähr von der 5. bis zur 6. Klasse, von Obertertia bis Untersekunda einschließlich. Der Jugendliche dieser Periode wendet sich von der realen Welt ab, weil seine psychischen und physischen Kräfte vorläufig noch nicht ausreichen, diese Welt zu bemeistern, und auch weil diese Welt seinen Idealen meist nicht entspricht. Indem er sich seiner Innenwelt zuwendet, „entdeckt er sein Ich",[3]) das im Gegensatz steht zur Außenwelt. Auf allen Gebieten des Seelenlebens vollzieht sich eine Gärung und Klärung, tritt eine Evolution ein, die zugleich eine Revolution ist, ereignen sich ethische Konflikte und Delikte. Es ist die Zeit der Verschlossenheit und der Abgeschlossenheit, die Zeit schroffen Widerspruchs und steten Wechsels, die Zeit der Verneinung und der Auflehnung. Der Jugendliche dieses Alters idealisiert und typisiert gerne. Er sucht einen Freund, einen Führer, ein Vorbild.

So problematisch diese Jugendperiode sich bietet, so problematisch und widersprechend sind die Versuche und die Vorschläge der Schulgelehrten, wenn sie die Aufsatzart nennen sollen, die diesem Alter angemessen ist. — Viele verlangen für diese

---

[1]) Vgl. oben, S. 80.

[2]) Vgl. oben, S. 91 ff.

[3]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl. 1930, S. 38.

Periode den „Erlebnis"-Aufsatz im Sinne des Tagebuchaufsatzes. Aber gerade das ist verkehrt, eben weil der Jugendliche in diesen Jahren so in sich verschlossen und keineswegs gesinnt ist, seine inneren Kämpfe und Gefühle nach außen kundzutun, es sei denn einem wahren Freunde, der sein Vertrauen gefunden hat. Hermann Schiller nennt diese Zeit „das zurückhaltende Alter"; auch er warnt vor dem Erlebnisaufsatz in solchem Sinne. — Susanne Engelmann bezeichnet diese Jahre als „das Balladen- und Dramenalter", da der Jugendliche der Pubertätsjahre sich mit Vorliebe in die Lektüre von Dramen und Balladen vertiefe.[1]) Deshalb sollten auch die Aufsatzthemen für dieses Alter jenen Gebieten der Literatur entnommen werden. Diese Wahl entspricht einem tiefinneren Bedürfnis: Der Jugendliche steht in einem ähnlichen „Selbstbehauptungskampf des Ichs gegen die Welt des Du", wie der „kämpfende, unterliegende oder siegende Held" der Ballade und des Dramas. „Die starken Spannungs- und Handlungsinhalte beider Arten von Dichtung unter Zurücktreten der Beschreibung sind gerade dem Alter gemäß, das lieben und hassen, verehren und verachten, aber nicht betrachten und philosophieren will."[2]) Solche Forderungen stehen auch im Einklang mit den Amtlichen Richtlinien von 1938, die die Behandlung des Schrifttums in der 4. Klasse unter das Motto stellen „Der kämpferische Mensch" sowie Dramen und Balladen als Ganzschriften zu lesen und zu behandeln aufgeben[3]). — Eine Art von Stoffen scheint für dieses Alter problematischer: die lyrischen. Während Eduard Spranger eine Wendung „vom Epischen zum Lyrischen" feststellt und auf die Tatsache hinweist, daß der Jugendliche in der Lektüre und im schriftlichen Ausdruck dem Gesetz des kleinsten Widerstandes folgt und sich daher von langatmigen Epen und Dramen abwendet, lyrischen Dichtungen aber mit Vorliebe sich zuwendet, wollen andere Aufsatztheoretiker das Lyrische ganz ausgeschaltet wissen. „Rein lyrische Gedichte kommen überhaupt nicht in Betracht als Aufsatz für Unter- und Obertertia", so erklärt Paul Geyer,[4]) „weil der unreife Jugend-

---

[1]) Sus. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts, 2. Aufl. Leipzig 1927, S. 101.

[2]) Ebenda, S. 103.

[3]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938. S. 60, 61.

[4]) Paul Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl. München 1911, S. 163.

liche für solche Stoffe noch nicht das richtige gesunde Empfinden hat". In dieser Angelegenheit ist wohl ein Mittelweg gangbar: das reiche Phantasie- und Gefühlsleben des Jugendlichen mag sehr wohl in richtig gestellten Erlebnisskizzen, Stimmungsbildern Ausdruck finden; andererseits dürfen die negativistisch-nihilistischen Gefühle dieser Jugendperiode nicht in der Schule und im Aufsatz gefördert werden: die Werther'sche Lebensstimmung, die weltschmerzlerische Schwermut, die zeitweilig beim Jugendlichen dieser Periode aufzutreten pflegen, ja vielfach eine notwendige Entwicklungsstufe ausmachen, müssen vielmehr überwunden werden, damit der Jugendliche bald zu einem gesunden Realismus des Lebens zurückfinde. — Die im Vorhergehenden besprochenen Aufsätze hat man als literarische Aufsätze bezeichnet; ihre Themen sind der Geschichte und der Literatur entnommen, wo der Jugendliche so viele Idealgestalten findet, für die er sich begeistert, denen er in seinem enthusiatischen Eros gerne nachstrebt, nach deren Leben er sein eigenes Leben gestalten will. Man hat neuerdings diese literarischen Themen angefeindet, weil sie die unreifen Jungen zur Unwahrhaftigkeit und Phrasenmacherei erzögen. Eine überlegen-anmaßliche ästhetisch-philosophische Kritik über Lehrinhalte, Charaktergestalten und Kulturzusammenhänge aus Geschichte und Literatur wird wohl auch kein vernünftiger Lehrer von seinen Gymnasiasten, selbst nicht in den Oberklassen, verlangen.[1]) Was aber die Schüler der Mittelstufe sehr wohl zustande bringen, das sind Inhaltsangaben eines Werkes, Wiedergabe eines Gedichtes in Prosa, Darstellung einer Handlung aus Drama oder Ballade, Charakteristik der handelnden Personen, Vergleich zwischen zwei Gedichten, oder zwischen zwei Personen.[2]) Solche Aufsätze liegen durchaus im Bereiche der Möglichkeit und des Interesses des Jugendlichen. Susanne Engelmann lehnt energisch diese sogenannten literarisch-ästhetischen Aufsatzthemen ab, „weil deutsche Dichtungen zu schade sind, um von Schülern beschwatzt zu werden und die Schüler zu schade, um über Dichtungen zu schwatzen";[3]) und weil „der neue deutsche Unterricht auf jugend-

[1]) Vgl. oben, S. 69 ff.

[2]) Fritz Blättner, Der Schulaufsatz I—III, in Die Erziehung 1937, S. 112 ff.

[3]) Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl. Leipzig 1927, S. 192.

psychologischer Einstellung und dem Grundsatz der Selbsttätigkeit der Schüler beruht", ist der literar-ästhetische Aufsatz als „Produkt der Lernschule" und als „bloße Wiedergabe der Lehrermeinung" abzulehnen;[1]) .... „Nur Befreiung der Schüler vom Joch und Zwang des literarischen Aufsatzes" bewirkt in ihnen „Ehrfurcht vor dem Dichter und der Dichtung, vertiefte Freude an der Dichtung und Liebe zu ihr".[2]) An Stelle des literarischen Aufsatzes will Susanne Engelmann Briefschreiben, Sachberichte, Darstellung eigener Gedanken und Erlebnisse, auch Berichte über den Höhepunkt einer Dichtung, die der Klasse ein starkes Erlebnis bedeutet. Dazu ist zu bemerken, daß Susanne Engelmann sich widerspricht, wenn sie im Hinblick auf die Schullektüre das Pubertätsalter als das Balladen- und Dramenalter bezeichnet und anderseits den literarischen Aufsatz in Acht u. Bann erklärt. Ebenso liegt ein Widerspruch darin, daß sie der „größeren Verschlossenheit und Befangenheit dieses Alters Rechnung tragen will" und andererseits Darstellung eigener Gedanken und Erlebnisse verlangt. Es liegt durchaus im Sinn der Entwicklungspsychologie, daß sich der Jugendliche in diesem Alter nicht bloß in der Lektüre mit den Idealgestalten antiker und neuer Dichtung und Geschichte, sondern auch im deutschen Aufsatz damit beschäftigt. Dieser Streit um die literarischen Aufsätze ist übrigens nicht jüngeren Datums. Schon Paul Geyer[3]) nimmt zu dieser Auseinandersetzung Stellung: wir wollen „weder ästhetisieren noch moralisieren, sondern in die dem Verstand und dem Gemüt geöffnete Vorhalle des Schönen und Guten einführen! Der Eifer, mit dem heute Künstler und Kunstfreunde die Hände über die Dichterlektüre breiten, um sie vor der Barbarei der Schule zu schützen, geht denn doch wirklich zu weit". [4]) Vorausgesetzt, daß die Dichtungen und Literaturwerke nicht bis zum Ueberdruß der Schüler grammatisch und philologisch zerlegt werden, und daß das darin enthaltene Gedankengut den Schülern in leicht faßlicher Form geboten wird, dürfte die Ehrfurcht vor der Dichtung, oder die Freude an ihr, oder die Liebe zu ihr, nicht vernichtet, sondern geweckt werden. Abgesehen davon, daß unter Umständen der deutsche Auf-

---

[1]) Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 192.

[2]) Ebenda, S. 193.

[3]) Paul Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl. München 1911. S. 172—75.

[4]) Ebenda, S. 174.

satz die einzige Kontrolle dafür ist, ob der Schüler ein ausgegebenes Werk sich zu eigen gemacht hat.

Die neuen Lehrpläne tragen der weiten Erlebnisfähigkeit des Jugendlichen Rechnung, indem sie sozusagen sämtliche Aufsatzarten für diese Periode (4., 5. und 6. Klasse) anführen.[1]) — An erster Stelle steht wieder die Erzählung, insbesonders die sachgebundene Erzählung und die Kunsterzählung. Ferner wird angeführt der Sachbericht, und zwar der stoffgebundene Sachbericht; die Beschreibung mit gesteigerter Anforderung an Genauigkeit und Anschaulichkeit; schließlich auch schon Facharbeiten,[2]) d. h. Wiederholungsaufgaben oder kürzere Ausarbeitungen aus den realen Fächern, bei denen es nicht so sehr auf Stil, Geschmack und Phantasie, sondern auf gedankliche Klarheit und Beherrschung der Fachsprache ankommt, wobei aber nicht zu vergessen ist, daß auch diese Facharbeiten den Ganzheits- und Erlebnischarakter des Aufsatzes aufweisen müssen, insofern der behandelte Stoff tiefinnerlich erarbeitet, assimiliert, erlebt, bewertet und gestaltet wird (wie denn auch die „nicht-erlebnisfähigen" Stoffe, z. B. mathematische, keine Themen für solche Facharbeiten abgeben.)[3]) — Für die 5. und 6. Klasse werden in den Lehrplänen auch schon einfache Erörterungen als Einführung in den Besinnungsaufsatz angeführt; diese Art von Aufsatz gehört eigentlich zur „Problembehandlung", der Aufsatzart der Oberstufe, davon im nächsten Kapitel die Rede geht, wie denn auch jeder Aufsatz als „Problem", als Aufgabe zu behandeln ist. — Die Aufsatzart aber, welche dem Bildungsstand und der Seelenlage der Jugendlichen dieser Periode entspricht, ist die „Schilderung", „die einen Sachverhalt, nicht von außen, sondern von innen her gesehen wiederzugeben versucht".[4]) Hier gilt es also, nicht mehr eine bloß leblose Sache oder einen rein mechanisch verlaufenen Prozeß von außen her zu beobachten und darzustellen, sondern es ist gemeint, die Beschreibung höherer Art, die eine selbstbewußt und freiheitlich handelnde Persönlichkeit schildert und deren Taten aus einer inneren Ursächlichkeit, aus dem

---

[1]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausg. Berlin 1938, S. 60, 62, 63.

[2]) Vgl. Ph. Hördt, Muttersprache und Volkserziehung, Karlsruhe 1926, S. 145 — und P. Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl. München 1911. S. 139 ff.

[3]) Vgl. dazu oben S. 44.

[4]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938, S. 43.

Charakter zu entwickeln sucht, wie solches z. B. vorzugsweise in der Ballade und im Drama der Fall ist. Deshalb wird diese Aufsatzart auch bei den älteren Aufsatztheoretikern als Charakteristik bezeichnet.[1]) Die Charakteristik aus erster Hand, d. h. Charakterzeichnung einer Persönlichkeit unmittelbar nach der Natur, geht zwar nicht über das Können der Jugend hinaus, ist aber aus naheliegenden Gründen nur ausnahmsweise zulässig. Aufgabe der Schüler wird es vor allem sein, Charakterbilder aus der Literatur und Geschichte nachzuzeichnen, besonders von handelnden und kämpfenden Helden, sei es, daß dabei mehr individuelle Charaktere geschildert werden (z. B. Michael Kohlhaas von Kleist), oder mehr typische (z. B. der preußische Soldat in Minna von Barnhelm), oder, was unvergleichlich schwieriger ist, mehr symbolische (d. h. allgemein menschliche, Zeit und Volk überragende, z. B. Goethes Faust) zur Darstellung kommen. — Hiermit im Zusammenhang stehen die Erlebnisaufsätze, die Stimmungsskizzen und die Stimmungsbilder, die die Lehrpläne für die 5. und 6. Klasse anführen.[2]) Dabei handelt es sich wieder hauptsächlich um die Darstellung eigener Gefühle, Anschauungen und Wertungen; solche Aufsätze sind durchaus zulässig, nur darf dabei der jugendliche Hang zum Phantastischen, der enthusiastische Ueberschwang nicht allzusehr gefördert werden.

Die Fülle dieser für die Mittelstufe angeführten Aufsatzarten bietet mancherlei Ansatzpunkte für die theoretische, ästhetische und ethische Bildung des Jugendlichen. Die theoretische Bildung wird vor allem gefördert im Aufsatzbericht, der scharfe und tiefe Beobachtung, gesteigerte gedankliche Klarheit und wissenschaftliche Zuverlässigkeit erstrebt; ferner in den Facharbeiten, in denen der Schüler sich um systematische Darstellung jener Kenntnisse bemühen muß, die er in den realen Fächern empfangen hat; nicht zuletzt sollen einfachere Problembehandlungen den Jugendlichen dieser Stufe bereits zu abstraktem, philosophischem, schlußfolgerndem Denken anleiten. Was oben[3]) von den Formalstufen im Prozeß der Wissensaufbindung und Wissensverfestigung ausgeführt wurde, mag in solchen Aufsätzen seine praktische Anweisung finden. — Nicht

[1]) Vgl. Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl. München 1911, S. 57 ff.
[2]) Erziehung und Unterricht, Amtliche Ausgabe, Berlin 1938, S. 62, 63.
[3]) Vgl. oben S. 57 ff.

minder wird durch die Aufsätze dieser Stufe die ästhetische Bildung zu fördern sein: die genannten literarischen Aufsätze einerseits, das reiche Gefühlsleben und das Phantasieschaffen der Jugendlichen andererseits bieten recht viele Ansatzpunkte dafür. — Ethisch belangvoll für diese Periode ist es, daß dem Prinzip der Freiheitlichkeit größere Rechnung getragen wird, indem auch schon Hausaufsätze aufgegeben werden. Größere Freiheitlichkeit fordert gesteigertes Verantwortungsbewußtsein. Hier heißt es, der Willensträgheit der Schüler entgegenzuarbeiten, die den Aufsatz bis zum Vorabend des Termines aufschieben und dann meistens nichts Gescheites zustande bringen. Es heißt ferner, der Unehrlichkeit mancher Schüler entgegenzuarbeiten, die sich den aufgegebenen Aufsatz durch dritte Personen anfertigen lassen, oder denselben aus einem Aufsatzbuch herausschreiben. Gelingt es, diese „Nachteile" des Hausaufsatzes von vornherein zu überwinden, so wird gerade er in ethischer Hinsicht recht fruchtbar. Zum Abschluß dieses Kapitels sei hingewiesen auf einen Artikel von Karl Ernst Schellhammer: „Erziehung zum Mut", wo nachgezeigt wird, wie um ein einziges Aufsatzthema jene dreifache Bildungsarbeit geleistet werden kann: logische Begriffsbestimmung, anschaulich-lebendige Darstellung, tatenfreudige Begeisterung und Nachahmung.[1])

4. Der Aufsatz der Oberstufe.

Als zweite, positive Phase der Pubertätsperiode bezeichneten wir das heranreifende Jugendalter,[2]) das annähernd mit der 7. und 8. Klasse, also mit der Oberstufe zusammenfällt. Der Jugendliche, gereift und geläutert durch die Pubertätsstürme, wendet sich wieder allmählich dem realen Leben, der realen Welt zu. Es ist die Zeit, in welcher er endgültig die Wahl seines Lebensberufes treffen soll, indem er sich vorbereiten soll, entweder zum unmittelbaren Eintritt in einen Beruf, oder zum Uebergang zur Universität. Auf dieser Stufe soll die geistige, ästhetische und ethische Erziehung, mit einem Wort die Allgemeinbildung, oder die Persönlichkeitsbildung vorläufig zum Abschluß gebracht werden.

---

[1]) Vergl. Karl Ernst Schellhammer, Erziehung zum Mut, in Nat. soz. Bewegung, 1939, S. 410 ff. hsg. v. d. Reichsleitung d. NSDAP.

[2]) Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl. 1930, S. 31, 44 und 49.

schriftliche Übungen vor und neben dem Aufsatz:				Anzahl der Aufsätze
	F.	G.	H.	
cht- rei- ng	1) Diktat (Nachschrift)	1) Wortschatzübungen 2) Treffübungen 3) sachlicher u. bildlicher Ausdruck	Übersetzungen	13 Klassenaufsätze 13 Diktate
en- ng				8 Klassenaufsätze 4 Hausaufsätze 6 Diktate
m. en-	2) Aufsatz-Diktat	4. Fremdwortbekämpfg.		6 Klassenaufsätze 4 Hausaufsätze 6 Diktate
x. l au				5 Klassenaufsätze 4 Hausaufsätze
				6 Klassenaufsätze 2 Hausaufsätze
				4 Klassenaufsätze 2 Hausaufsätze
				id.
				3 Klassenaufsätze 2 Hausaufsätze

—22. Lebensjahr für Knaben
eits nach 3 V.

Dem allen muß auch die Aufsatzpraxis dieser Stufe Rechnung tragen. „Die Aufsatzarbeit", so spricht Ernst Laas sich darüber aus,[1]) „muß dazu benutzt werden, erstens die für die höheren Berufsarten bestimmten Jünglinge mit der Fertigkeit auszurüsten, ihre Gedanken in sachgemäßer, übersichtlicher Gliederung klar und verständlich darzulegen; zweitens, naheliegende, für die allgemeine Bildung besonders wertvolle Unterrichtsstoffe recht gründlich durchzuarbeiten und anzueignen; drittens, die Privatlektüre zu leiten und zu vertiefen, und mit dem allen dem Geist des Schülers eine wahrhaft wissenschaftliche Bildung und Schulung zu geben."

Da die philosophische Propädeutik als besonderes Unterrichtsfach der Oberstufe nun völlig von der höheren Schule verschwunden ist, dürfte man annehmen, ein anderes dazu geeignetes Fach, etwa der Deutschunterricht, könne diese allgemeinphilosophische Bildung durchführen; namentlich könnten allgemein-weltanschauliche Stoffe als Aufsatzthemen herangezogen werden. Dagegen wehren sich aber die neueren Aufsatztheoretiker entschieden mit dem Hinweis, durch solche Themen werde der Schüler zur Phrase und zur Unwahrhaftigkeit erzogen; besonders gegen die moralisch-philosophischen Aufsätze wendet sich der Angriff. Dazu bemerkt Paul Geyer: „Was doch die Deutschen für doktrinäre Querköpfe sind! Wenn die Taube auf dem Dach zu hoch sitzt, dann verschmähen sie auch den Sperling in der Hand. Jeder Vater macht dem Sohne, jeder Meister dem Lehrling, jeder Unteroffizier dem Rekruten alltäglich Vorhaltungen über den Wert der Arbeit und der Ordnung, über Selbstzucht, Pflichtgefühl, Bescheidenheit ... und anderes mehr"; wäre es da nicht angebracht, daß auch der Lehrer in der Schule „diese Begriffe dem Verstande der Schüler näher brächte", ... „sei es in der begrifflichen Verknüpfung des ethischen Systems, oder auch in dem Nacheinander der kulturgeschichtlichen Entwicklung"?[2]) — An Stelle des moralisch-philosophischen Aufsatzes aber will z. B. Susanne Engelmann „knappe Inhaltsangaben ... größerer Dichtungen, ... Darstellung größerer Zusammenhänge aus selbsterarbeiteten Gebieten der Literatur- oder Weltgeschichte, der Natur- oder Deuschkunde, der Sprachlehre oder Spachphiloso-

---

[1]) Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz, 3. Aufl. Berlin 1898, Bd. I. S. 20 f.
[2]) Paul Geyer, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl. München 1911, S. 23 f.

phie; ... Berichte über einen starken künstlerischen Eindruck nach freier Wahl" ... „Einen größeren freigewählten und selbsterarbeiteten Sachzusammenhang unter Angabe der benutzten Hilfsmittel in klarer Herausarbeitung fremder Gedankengänge und vorsichtiger Umgrenzung eigener Arbeitsergebnisse einfach und lebendig darzustellen sei das Ziel und die Bekrönung der Erziehung zur Beherrschung der Muttersprache." [1])

Neben den anderen schon genannten Aufsatzarten, die auf der Oberstufe nochmals in vollendeter Form ihren Platz finden (Stimmungsbild, Erlebnisskizze, Facharbeit), führen die neuen Lehrpläne die Betrachtung als die der Oberstufe ausschließlich vorbehaltene Aufsatzart an. Zutreffender könnte man dieselbe als Problemhandlung bezeichnen. „Die Betrachtung wird nur auf der Oberstufe gepflegt und als Besinnungsaufsatz geübt. Sein Wesen ist bestimmt durch die Darstellung von Gedanken. Er ist weder mit der Abhandlung alten Stils noch mit dem Erlebnisaufsatz der Nachkriegszeit zu verwechseln. Die alte Abhandlung ließ sich daran genügen, ein Sachgebiet stofflich durchgegliedert in Form einer verbrämten Aufzählung darstellen zu lassen und damit auf eine persönliche und selbstdurchdachte Aeußerung des Schülers zu verzichten. Der ichbetonte Erlebnisaufsatz dagegen verführte die Jugend zu voreiligem und unreifem Urteilen und erzog sie zu Unbescheidenheit und Gespreiztheit.. Der Besinnungsaufsatz, wie ihn die neue Schule fordert, darf kein Bekenntnisaufsatz sein, der den Schüler zwingt, sein Inneres bloßzustellen, sondern setzt — wie auch die alte Abhandlung — die Fähigkeit verstandesklarer Stoffgliederung voraus, gewinnt jedoch seine jugendgemäße Form durch den im jungen Menschen geweckten Willen zur persönlichen Entscheidung. Der Besinnungsaufsatz wird damit zu einem Bestandteil der Charakterbildung." [2]) Also nicht Erlebnisaufsatz im Sinne subjektivistischer Gefühlsschwelgerei, wohl aber in dem oben [3]) gekennzeichneten Sinn des Erlebnisses; auch keine trockene, lehrbuchmäßige Abhandlung aus irgendeinem Gebiete der Geisteswissenschaften, sondern Darstellung und Lösung lebensnaher, realer, interessevoller

[1]) S. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl. Leipzig 1927, S. 193 ff.

[2]) Erziehung und Unterricht, Amtl. Ausgabe, Berlin 1938. S. 43.

[3]) Vgl. S. 29 ff.

Probleme aus dem Lebenskreise des Jugendlichen: das ist es, was die Amtlichen Lehrpläne verlangen. Das für die 7. und 8. Klasse angeführte Schrifttum: „Die Selbstbefreiung des deutschen Geistes", „Das ewige Deutschland" bietet eine Menge von solchen philosophisch-weltanschaulichen, gegenwartsbezogenen Aufsatzthemen und deutet zugleich an, daß in diesen Problembehandlungen der Oberstufe die Bildung der jugendlichen Persönlichkeit in ethischer und metaphysischer Vertiefung das Hauptziel bleiben muß.

Schlußbetrachtung.

Im Verlaufe dieser Erörterungen ist wohl Eines klar geworden, das als Resultat festgehalten werden soll: die wichtige Bedeutung des „Erlebnisbegriffes" in der Erziehung. In seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie hat E. Spranger in meisterhafter Weise das jugendliche Erlebnis dargestellt. Daran anknüpfend hat Ottomar Wichmann dieses Erlebnis zu einem Grundbegriff der Pädagogik und Didaktik gemacht und gezeigt, wie fruchtbar jeder Erziehungs- und Bildungsgang durch die Pflege des jugendlichen Erlebnisses gestaltet werden kann. Die Darbietungen des Gegenständlichen von Seiten des Lehrers haben keinen anderen Zielpunkt als das Erlebnis; und alle Leistungen des Schülers haben keinen anderen Ausgangspunkt als das Erlebnis. So im Aufsatz. So in jedem Unterrichtsfach. Die Forderungen und Leistungen des modernen Anschauungsunterrichtes und der neuzeitlichen Arbeitsschule werden durch diese Erlebnisdidaktik erfolgreich vertieft und erweitert.

Indem die Bildungsaufgabe des deutschen Aufsatzes als eine theoretische, ästhetische und ethische gekennzeichnet wurde, darf wohl zum Schluß der Wunsch geäußert werden: der deutsche Aufsatz möge werden zum Lebensnerv, der die Schule von den untersten bis zu den obersten Klassen mit immer neuer Fruchtbarkeit erfüllt; zum Konzentrationsfach, das alle übrigen Fächer, so verschieden sie auch sind, einander näherbringt; zum Inzidenzpunkt, in welchem alle höheren Schularten (Deutsche Oberschule, Aufbauschule, Gymnasium) sich berühren. Nur so wird er seine hohe Aufgabe voll und ganz erfüllen, die Bildung zur freien Persönlichkeit, zum echten Deutschtum, zum wahren Menschentum.

LITERATUR

Apelt, Otto: Der deutsche Aufsatz, Leipzig 1910.

Arp, Wilhelm: Begriff der Erziehung in Nationalsozialistisches Bildungswesen 1939. S. 550 ff.

Baumgarten, Alex: Aesthetica, editio Bari 1936.

Baeumler, Alfred: Volkstümliche Hochsprache, in Weltanschauung und Schule, 1938, S. 405.

„ Kants Kritik der Urteilskraft, Bd. I. 1923.

„ Politik und Erziehung, Berlin 1937.

„ Studien zur deutschen Geistesgeschichte, Berlin 1937.

Bihl, Josef: Erlebnisaufsatz und Fachaufsatz, Zeitschrift für Deutschkunde 1925.

Blättner, Fritz: Der Schulaufsatz I—III, in Die Erziehung 1937.

„ Lehrplan der Oberschule, in Die Erziehung 1939.

Boileau, Nicolas Despréaux: Art poétique, Ausgabe E. Geruzez, Paris 1875.

Bojunga, Klaudius: Der deutsche Sprachunterricht, Berlin 1921.

„ Deutsche Sprachlehre, Frankfurt/Main 1924.

„ Deutscher Aufsatz und deutsche Stilkunst, Zeitschrift für Deutschkunde, 1921.

Broder Christiansen: Die Kunst des Schreibens, Buchenbach-Baden, 1916.

„ Philosophie der Kunst, Hanau 1909.

Bühler, Charlotte: Das Märchen und die Phantasie des Kindes.

Bühler, Karl: Die geistige Entwicklung des Kindes 1921.

Duggen, Theodor: Uebung macht den Meister! Zeitschrift für Deutschkunde, 1925.

Dunger, H.: Zur Schärfung des Sprachgefühls.

Engel, A.: Deutsche Stilkunst, Paderborn 1910.

Engel, E.: Deutsche Sprachschöpfer, Leipzig 1919.

Engelmann, Susanne: Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl. Leipzig 1927. (1. Aufl. 1926; 3. Aufl. 1929.)

Ernst, Otto: Unterrichtslehre, Die Erziehung, 1935.

Frankenberger, Joh.: Der Literaturstreik der männlichen Jugend, Die Erziehung IV.

Freyer, Hans: Theorie des objektiven Geistes, 2. Auflage Berlin-Leipzig 1928.

Gansberg, Friedrich: Schaffensfreude, 4. Auflage Leipzig 1912.

Gaudig, Hugo: Didaktische Ketzereien, Leipzig-Berlin 1904. (6. Aufl. 1925.)

„ Didaktische Präludien, 2. Aufl. 1923. (3. Aufl. 1923.)

Geyer, Paul: Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl. München 1911.

Giese, Fritz: Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen, 1914.

Giesebrecht, Ludwig: Der deutsche Aufsatz, in Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1856.

Görland, Albert: Aesthetik, Hamburg, 1937.
Gottsched, Joh. Christoph: Vorübungen der Beredsamkeit. Leipzig 1754.
Geuss, Richard: Philosophische Grundlagen der Erziehung, in Nat. soz. Bildungswesen 1939, S. 481 ff.
Haacke, Ulrich: Die Not des Literaturunterrichtes, Einbildung oder Wirklichkeit, Die Erziehung IV.
Hadlich, Hermann: Ziele des Aufsatzunterrichtes, in Weltanschauung und Schule 1939.
Hartmann, Nicolai: Ethik, 2. Auflage, Berlin 1935.
„ Das Problem des geistigen Seins, 1932.
Havenstein, Martin: Die Dichtung in der Schule, 1925.
Heine, Gerhard: Unterricht in der Gliederung, Zeitschrift für Deutschkunde, 1922.
Herbart, Joh. Friedr.: Allgemeine Pädagogik. Göttingen 1806. (Ausgabe E. von Sallwürk, Langensalza 1922, 8. Aufl., S. 125 ff.)
„ Aesthetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung, Göttingen 1821 (1804). (Ausgabe E. von Sallwürk, 7. Aufl. Langensalza 1922, S. 201 ff.)
Hildebrand, Rudolf: Vom deutschen Sprachunterricht, 16. Aufl. Leipzig 1922
Hördt, Philipp: Muttersprache und Volkserziehung, Karlsruhe 1926.
„ Theorie der Schule, Frankfurt a. M. 2. Aufl. 1933.
„ Grundformen volkhafter Bildung, Frankfurt a. M. 8. Aufl. 1939
Jaensch, Erich: Neue Wege der Erziehung, Erfurt 1928.
Jensen, Adolf-Lamszus, Wilhelm: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat, Hamburg 1910.
„ Der Weg zum eigenen Stil, Braunschweig 1921.
Klaucke, Paul: Deutsche Aufsätze, Berlin 1881.
Krieck, Ernst: Nationalsozialistische Erziehung, 4. Aufl. Osterwieck 1937.
„ Nationalpolitische Erziehung, 1. Aufl. 1932, 20. Aufl. 1936.
„ Grundriß der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1925, 3. Aufl. 1936.
„ Philosophie der Erziehung 1922, 3. Aufl. 1930.
„ Die soziale Funktion der Erziehung 1929, 4. Aufl. 1938.
Laas, Ernst: Der deutsche Unterricht, 2. Aufl. Berlin 1898. 1. Aufl. Berlin 1872.
„ Der deutsche Aufsatz, 3. Aufl. Berlin 1898.
Larousse, Pierre: Cours lexicologique de style, Aug. Boyer et Cie. Paris 1884.
Lehmann, Rudolf: Der deutsche Unterricht, 2. Aufl. Berlin 1910.
Linde, Ernst: Persönlichkeits-Pädagogik, 5. Aufl. 1922.
Litt, Theodor: Gedanken zum kulturkundlichen Unterrichtsprinzip, Die Erziehung I, 1925.
„ Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, Leipzig 1925.
Löffler, E.: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland 1931.
Matthias, Adolf: Geschichte des deutschen Unterrichts, (Handbuch des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen, Bd. 1), München 1907.
Meumann, Ernst: Abriß der experimentellen Psychologie, Leipzig, Berlin 1914.

Meyer, Richard: Deutsche Stilkunde, München 1913.

Niemeyer, Aug. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, Langensalza 1882, 3 Bde.

„ Leitfaden der Pädagogik, Halle 1802.

Nietzsche, Fr.: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 6 Reden gehalten in Basel 1872, (Werke, Alfr. Kröner Verlag, Stuttgart, Fr. Koegel, Leipzig 1896, Bd. IX. 3. Aufl. 1921).

Paulsen, Friedr.: Geschichte des gelehrten Unterrichtes, 2. Aufl. Leipzig 1896. (1. Aufl. L. 1885; 3. Aufl. Leipzig 1919 und 1921.)

„ Das deutsche Bildungswesen, 1912.

Pestalozzi, Joh. Heinr.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801. Ausgabe Redam-Leipzig, Nr. 991—992 a. Ausgabe Friedrich Mann, Langensalza 1893, 3. Bd. S. 95 ff.

Peters, Wilhelm: Struktur und Konstitution im kindlichen Seelenleben, in Nohl-Pallats Handbuch II.

Rein, Wilhelm: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. Langensalza 1903—1910. 10 Bände.

Rousseau, Jean Jacques: Emile, Ausgabe Petitain, Paris 1819—1820.

Schellhammer, Karl, E.: Erziehung zum Mut, im Nation.-soz. Bildungswesen 1939, S. 410 ff.

Schiller, Fr. v.: Briefe über Aesthetische Erziehung, 1795. (Ausgabe Arthur Jung, Leipzig 1875.)

„ Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet, Mannheim 1784. (Werke, Ausgabe Cotta-Stuttgart, XII. Bd.)

Schiller, Hermann: Der Aufsatz in der Muttersprache, 2 Bde. Berlin 1900 und 1902.

Schmidt-Rohr, Georg: Muttersprache, 2. Aufl. 1923.

Schneider, Wilhelm: Meister des Stils, Teubner 1922.

Schönbrunn, Walter: Die Not des Literaturunterrichtes in der großstädtischen Schule, Die Erziehung IV.

Selz, Otto: Ueber die Gesetze des geordneten Denkverlaufes, Bd. I. Stuttgart 1913.

„ Dasselbe, Bd. II. Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums, Bonn 1922.

„ Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit, Bonn 1924.

Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, 13. Aufl. 1930.

„ Lebensformen, 2. Aufl. Halle 1922. —6. Aufl. Halle 1927.

„ Kultur und Erziehung, 4. Aufl. Berlin 1924.

„ Wilhelm von Humboldt, 2. Aufl. Berlin 1928.

„ Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart, Erfurt 1927.

„ Humanismus und Jugendpsychologie, Berlin 1922.

„ Fr. Paulsens gesammelte pädagogische Abhandlungen, Berlin 1912.

Stenzel, Julius: Platon, der Erzieher, Leipzig, 1928.

Stern, William: Die Intelligenz der Kinder und der Jugendlichen, Leipzig 1928.

Tien, Pei-lin: Problem einer Einheitsform der höheren Schule in Deutschland, Diss., Berlin 1939.
Timmerding, H. E.: Die Erziehung der Anschauung, Leipzig 1912.
Valentiner, Max: Der Erlebnisaufsatz, in Zeitschrift für Deutschkunde 1920.
Vanselow, Max: Metaphysik der Erziehung, Berlin 1930.
„ Kulturpädagogik und Sozialpädagogik bei G. Kerschensteiner, Ed. Sprenger und Th. Litt. Berlin 1927.
Vockeradt, H.: Studium des deutschen Stils, Paderborn 1899.
Wackernagel, Philipp: Der Unterricht in der Muttersprache, 3. Aufl. 1863. Stuttgart. (1. Aufl. 1842.)
Wagner, Josef: Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik, Erfurt 1928.
Weber, Karl: Organisation des Unterrichtes im Nat.-soz. Bildungswesen 1939, S. 490 ff.
Wendt, Gustav: Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichtes, 2. Aufl. München 1905.
Weimar, Hans: Geschichte der Pädagogik, 1910.
Wichmann, Ottomar: Bildungs- und Erziehungslehre, Halle 1935.
„ Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930.
„ Literaturbericht zur Allgemeinen Didaktik, in Erziehung IX. S. 369.
Ziehen, Theodor: Das Seelenleben der Jugendlichen, Pädagogisches Magazin, Langensalza 1923.
Ziller, Theobald: Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876.
Zeitschrift: Nationalsozialistisches Bildungswesen, hsg. von der Reichsleitung der NSDAP (Fritz Wächter), Deutscher Volksverlag, München; besonders Jahrgänge 1937—1939.
Zeitschrift: Weltanschauung und Schule, hsg. von Dr. Alfred Baeumler, Zentralverlag der NSDAP Berlin; besonders Jahrgänge 1937—1939.
Zeitschrift: Die Erziehung, hsg. von Dr. Ed. Spranger, unter Mitwirkung von Dr. Hans Wenke, Dr. O. Wichmann, u. a. m.; besonders die Jahrgänge 1937 bis 1939.
Zeitschrift: Für Deutschkunde, Jahrgänge 1921, 1925, 1926, 1928.

Lebenslauf

Michael Conradt, geb. am 15. August 1899 in Beyren (Luxemburg) als Sohn von Peter Conradt, Landwirt, und Maria Engel; besuchte die Primärschule des Heimatortes von 1906—1912; studierte Humaniora am Petit Séminaire in Bastnach (Belgien) von 1913—1920; oblag dem Studium der Philosophie und der Kathol. Theologie am Priesterseminar in Luxemburg von 1920—1926; wurde am 26. 7. 1926 zum Priester geweiht und wirkte als Seelsorger von 1926—1931 in Esch-Alz. und Reckingen (Mersch); studierte an der Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin von 1933 bis 1939 Philosophie, Pädagogik, Mathematik und Naturwissenschaften; absolvierte die Doktorprüfung in Philosophie, Pädagogik und Roman. Philologie am 18. und 20. Juni 1940 in Wien und Berlin.